ROK II. 1 LIPCA 1930 R. Nr. 3

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO - NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW.

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Doc. Dr. A. Dryjski
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniehota
Dr. Bohdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK II 1 LIPCA 1930 R. Nr. 3

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

BOGDAN SUCHODOLSKI.

UWAGI KRYTYCZNE O SYSTEMIE DALTOŃSKIM

System daltoński zyskał w Polsce dość znaczne uznanie wyrażone nietylko w rozważaniach teoretycznych, ale również i w praktyce szkolnej. Odzywały się nawet żądania „daltonizacji" całego, a przynajmniej znacznej części szkolnictwa powszechnego. Zapał ten jednak ostudziły już cokolwiek głosy krytyczne, których kilka pojawiło się w ostatnich czasach. Nie przekonały one oczywiście wszystkich gorących zwolenników systemu daltońskiego. Sprawa jest więc wciąż żywa.

System daltoński nie jest wyłącznie sposobem nauczania; przebudowując zasadniczo życie szkolne wytwarza on swoiste sytuacje między uczniami oraz między wychowankami a nauczycielami, tak iż jego konsekwencje wychowawcze są równie doniosłe, jak i dydaktyczne. Z dwóch zatem stanowisk oceniać można plan Daltoński.

I.

Wartość wszelkiej pracy nad czyjemś wykształceniem zależy, mówiąc ogólnie, od trzech czynników: od materjału, który ma być przyswojony, od sposobu przyswajania tego materjału, oraz od natężenia sił i chęci, jakie uda się obudzić w tym, kogo kształcimy. Jakże na gruncie planu daltońskiego przedstawia się realizacja tych warunków? Zanim na to od-

powiemy, uczynić trzeba ważne zastrzeżenie. Jest wiele różnych interpretacyj systemu daltońskiego różniących się dość znacznie między sobą. Aby więc uniknąć nieporozumień stwierdzamy, iż poddajemy krytyce tę koncepcję systemu daltońskiego, którą rozwinęła w swej książce p. Helen Parkhurst (tł. polskie p. t. Wykształcenie według planu daltońskiego — Bibljoteka przekładów dzieł pedagogicznych. T. 5. Książnica-Atlas, 1928) oraz autorowie wymienieni w tejże książce (str. 228) i zaleceni przez angielskie stowarzyszenie daltońskie. W ten sposób przedmiotem naszej krytyki jest plan daltoński w interpretacji jego twórców i najbliższych współpracowników, różnorodnych zaś, a niekiedy uzasadnionych i wartościowych odstępstw od tego wzoru, w praktyce szkolnej u nas czy zagranicą, nie bierzemy tu pod uwagę. Otóż według teorji planu daltońskiego wykształcenie ucznia ma być owocem opracowywania przez niego t. zw. przydziałów, opracowywania samodzielnego, choć pod indywidualną opieką naczyciela.

Pierwszem pytaniem, które się tu nasuwa jest: czy cały materjał nauczania da się bez szkody zamknąć w formę przydziałów? Oczywiście nie! Są przecież zagadnienia, których zasadnicza wartość polega na wyzwalaniu nagromadzonego w pewnej zbiorowości doświadczenia. Tematy takie jak np. wypadek na łodzie, ulubiona zabawka, deszczowy dzień, pożar domu i t. p. spotykane w przydziałach daltońskich tracą połowę wartości wówczas, gdy są opracowywane w samotności przez poszczególne jednostki. A choć nawet byłyby później znowu podjęte na lekcji wspólnej, nie odzyskają już nigdy tego charakteru, który posiadają wówczas, gdy rzucone po raz pierwszy w klasie i gdy wyzwalając różne doświadczenia w danym zakresie u różnych jednostek, pobudzają w ten sposób ich wyobraźnię i wrażliwość spostrzegawczą.

Powstaje wówczas o danym przedmiocie zbiór sądów znacznie bogatszy, niż zasób wiadomości posiadanych przez jednostkę; powstaje on stopniowo w sposób żywy i naturalny przez nagromadzenie doświadczeń osobistych i dlatego jest własnością każdego, kto w tej pracy wspólnej brał udział. Odczytanie natomiast takiego zbioru sądów jednostkom, które nie brały udziału w zbiorowem wytwarzaniu go, posiada o wiele

mniejszą wartość kształcącą. Jest on wówczas czemś obcem i dalekiem. Uwagi nasze odnoszą się oczywiście również i do tych innych tematów, które na wyższym stopniu nauczania wymagają, podobnie jak zagadnienia przytoczone poprzednio zbiorowego wysiłku grupy dla spostrzeżenia całej rozległości ich granic. Mówiąc ogólnie: są zagadnienia, których największa wartość kształcąca ujawnia się w zbiorowej pracy nad niemi, i które tracą tę swoją wartość wówczas, gdy opracowywane są laboratoryjnym systemem pracy jednostkowej.

Drugą kwestją nasuwającą się w toku rozważań nad materjałem nauczania jest jego „jakość". Wiemy przecież dobrze, iż nie wszystkie wiadomości kształcą. Przeciętne biorąc, jednak stwierdzić trzeba, iż szkoły udzielają wiadomości nietyle dlatego, że wiadomości te kształcą, ile dlatego, iż wymaga tego tradycja lub nauka. I dlatego najbardziej wartościową tendencją nowego wychowania jest dążenie, by przy budowaniu programu szkolnego nauczania posługiwać się kryterjum „kształcenia" a nie wymaganiami tradycji lub nauki. Znaczy to, iż pierwszeństwo przed innemi mają w szkole te sprawy, które mogą przyczynić się do wewnętrznego rozwoju wychowanków, t. zn. te, które będą mogły być przez nich opanowane duchowo i włączone we własne życie wewnętrzne. Nie posiada zaś wartości kształcącej taki materjał, który — choćby nawet wyuczony przez ucznia — pozostaje dla niego czemś obcem, obojętnem, niezrozumiałem w swym najgłębszym sensie i potrzebie istnienia. Oczywiście sprawa oznaczenia kształcącej wartości materjału nauki jest bardzo trudna i stanowi wielkie zagadnienie psychologji dziecka. Różne koncepcje nowego wychowania w różny też sposób probują zagadnienie to rozwiązać. Plan daltoński pozostawia je jednak na uboczu; przydziały wzorowe obejmują przeciętnie zwykły zasób materjału, a rady dotyczące sposobu układania przydziałów zawierają tylko ogólne wskazanie, by uwzględniać zainteresowanie indywidualne oraz potrzeby życiowe. Oczywiście nie są to zgoła wystarczające podstawy, i aby oprzeć na nich selekcję materjału trzebaby głębiej i szczegółowiej je określić. A bez nowoczesnej selekcji materjału nauczania niema

nowoczesnej szkoły. Jesteśmy w starej, inaczej tylko umeblowanej, szkole.

Przechodzimy teraz do drugiego czynnika kształcenia: jak przebiega, na gruncie planu daltońskiego praca ucznia? Jej punktem wyjścia jest otrzymany od nauczyciela przydział, który ma być w oznaczonym czasie wykonany. P. Parkhurst wysoko ceni ten sposób postępowania pisząc: „zadając uczniowi pracę do wykonania w formie kontraktu, za wypełnienie którego czuje się on odpowiedzialnym, nadajemy tej pracy wyższą godność, a uczniowi świadomość samodzielnego dążenia do określonego celu" (str. 33). Baczniejsza analiza tego pokonania prowadzi jednak do wniosków odmiennych. Przedewszystkiem niewiadomo, czemu system daltoński miałby nadawać pracy wyższą godność, niż mieć ją ona może w szkole dawniejszej. Wypełnienie kontraktu jest bowiem — etycznie biorąc — sprawą tej samej wartości, co wypełnianie milczącego zobowiązania uczenia się, zobowiązania, które w każdej szkole, uczeń składa. W tym więc zakresie, nie wnosi system daltoński elementów nowych, a jedynie formalizuje (pisemny kontrakt) to, co istnieje już w rzeczywistości. Powtóre nie jest jasną kwestja „samodzielnego dążenia do określonego celu". Przedewszystkiem bowiem stwierdzić trzeba, iż określenie tego celu pochodzi od nauczyciela, który wyznacza co ma być przerobione, oraz określa czas, w którym pracę tę należy wykonać. Samodzielność jest tu pozostawiona tylko w zakresie rozłożenia sobie prac zadawanych w obrębie czasu, który na nią wyznaczono. A jakkolwiek wielka to ulga dla uczniów, mogących dzięki temu pracować we właściwem sobie tempie, to jednak nie na tem przecie polega istotna samodzielność wychowanków w pracy nad wykształceniem. Czemże jednak są owe przydziały t. j. zadana praca, tkórą uczeń obowiązuje się wykonać? Jaka jest ich wartość dydaktyczna?

Spojrzyjmy uważniej na przykłady przydziałów. Część każdego niemal przydziału to poprostu: zadawanie lekcyj. Spotykamy tu więc polecenia napisania opowiadań, ćwiczeń gramatycznych, nakazy rozwiązania podanych zadań, nauczenia się historji z podręcznika i t .d. Czytając takie przydziały, lub takie miejsca przydziałów jak np.: „naucz się z książki

Warnera „Krótki zarys historji Anglji" od str. 80 do str. 84; (a zaleceń takich spotykamy całe mnóstwo) zapytujemy: czy daleko odeszliśmy od metody paznokciowej? Oczywiście — niedaleko; wprawdzie zwolennik systemu daltońskiego odpowie tu, iż różnica polega na tem, że dawniej uczeń wykuwał jeden podręcznik z każdego przedmiotu, podczas gdy przy nauczaniu metodą daltońską zaznajamia się z kilku, lub kilkunastu dziełami — to jednak różnicy tej nie trzeba przeceniać. I nietylko dlatego, że i dawniej dobry nauczyciel przynosił do klasy książki, których lektura rozszerzała wiadomości podręcznikowe, ale dlatego głównie, iż ilość książek, z których uczeń ma korzystać nie decyduje o intelektualnej korzyści. Uczenie się np. z kilku podręczników historji nie zapewnia samo przez się wcale lepszego rozwoju umysłowego, niż uczenie się np. z jednego, byle dobrego, podręcznika.

Druga część przydziałów poświęcona jest zazwyczaj pytaniom pomocniczym. Metodzie tej postawić można liczne zarzuty. Istnieje już dziś bogata literatura, atakująca bardzo ostro (S. Ch. Parker, H. Gaudig) nadmierną ilość pytań, któremi nauczyciel, lub podręcznik osacza ucznia. Przydziały w systemie daltońskim wykazują tendencję stawiania wielu pytań. Jest to poniekąd koniecznością, skoro nauczyciel zadaje uczniom pracę na dłuższy okres czasu, i skoro służyć im może radą tylko w sprawie wykonywania pracy, nie mogąc oczywiście ani naprowadzać każdego z osobna, ani nawet poprostu informować o tem co ma robić.

Mówiąc o metodzie pytań odróżniać trzeba pytania martwe od pytań żywych. Cóż to znaczy? Zwróćmy uwagę na nas samych. Gdy jestem zajęty rozmyślaniem nad pewnem zagadnieniem, to myśli moje mają w każdej chwili określony kierunek poszukiwania pożądanej odpowiedzi. Jeśli zaś w tym czasie postawi mi ktoś jakieś pytanie dotyczące sprawy, o której myślę, to pytanie to ma dla mnie wartość wówczas tylko, gdy wiąże się z kierunkiem mego procesu myślenia uświadamiając mi jaśniej tę właśnie stronę zagadnienia, o której myślałem. I to jest pytanie żywe: ono wplata się w żywy proces mego rozumowania. Jeśli natomiast, ktoś rzuci pytanie, dotyczące wprawdzie tego zagadnienia, o którem myślę, ale poru-

szające taki jego element, o którym jeszcze nie pomyślałem i którym się w danem stadjum mego procesu myślowego nie zajmowałem, pytanie takie bądź trafia w próżnię, bądź pozostaje bez odpowiedzi, bądź wreszcie przekreśla cały mój dotychczasowy bieg myśli, każąc zaczynać pracę od innej strony, co — jeśli po tem pytaniu następują nowe — oddaje mnie w ręce pytającego, który wlecze moją bierną myśl. To są pytania martwe. Rozumiemy teraz, iż, aby pytania były żywe trzeba, by ten, co je stawia, był w bezpośrednim, żywym kontakcie z tym, kogo pyta, by śledził jego drogę rozumowania, starając się pomagać mu na niej, a nie usiłując wlec go do rozwiązania drogą zgóry przez siebie obmyśloną. A jeśli tak, to pytania wypisane i rozdane nie mogą się stać „pytaniami żywemi", ponieważ nikt, nawet gdyby świetnie znał psychikę ucznia, przewidzieć nie może, drogi po której pójdzie rozumowanie. Tracą zresztą swą wartość i dlatego jeszcze, iż dostępne są uczniowi wszystkie naraz. Pytania wtedy tylko pomagają myśleniu, gdy pojawiają się w razie potrzeby w określonych etapach naszego myślenia; umieszczenie zaś obok siebie, w szeregu, wszystkich pytań kusi do tego, by odczytać je wszystkie, a wówczas oczywiście nie może być mowy o samodzielnym procesie myślenia: każde z pytań odrzuca naszą całkowicie bierną myśl następnemu pytaniu, aż wreszcie po przejściu wszystkich powstaje miłe złudzenie, że poznaliśmy do głębi rzecz, o którą chodziło. W istocie zaś dawaliśmy mechaniczne odpowiedzi na nagromadzone pytania i nie zetknęliśmy się w bezpośrednim, samodzielnym i twórczym wysiłku myślowym — z rzeczą samą.

Trzecią wreszcie część przydziałów stanowią wyjaśnienia i informacje rzeczowe. Zajmują one wiele miejsca. Przydziały w książce p. Parkhurst, oraz w wydawnictwach tam poleconych zawierają cały niemal wykład podstawowych pojęć danej nauki. Oto np. „sztuka lub dramat — czytamy w „The individual englisch literature" by F. M. Mocore — jest naśladowaniem życia, działań, słów i wogóle zachowania się ludzi. Ukazuje on nam fragmenty ich życia starając się przedstawić je tak, jak istnieją w rzeczywistości. Uczucia nienawiści i zazdrości, honoru i miłości, poczucie obowiązku, wszystkie wogóle siły i popędy człowieka, grające tak wielką rolę w życiu,

zostały przedstawione przez Szekspira w sposób mistrzowski. Szekspir jest największym dramatopisarzem wszystkich czasów". Po tem wyjaśnieniu następują wiadomości historyczne, a następnie długi wywód o wierze ludowej w czary i gusła. W innych przydziałach spotykamy wykłady o rytmie i budowie wiersza, o życiu i czynach D. Defoe, o liryce poświęconej miłości przyrody, o charakterze postaci Szekspira, o języku i stylu, o kulcie morza w kulturze angielskiej i t. p. Podobnie i w „The individual history by E. S. Marriott", większa część każdego z zawartych tam przydziałów zawiera historyczne wiadomości o wydarzeniach, które mają być przedmiotem bardziej szczegółowego studjum. Tak samo rzeczy się mają i w nauczaniu arytmetyki („The individual aritmetic by J. L. Hillier), gdzie znajdujemy, oprócz zadań, szereg wyjaśnień reguł arytmetycznych oraz wiele ilustracyj przedstawiających figury i bryły, a ułatwiających zrozumienie działań matematycznych, które mają być wykonane.

Jakiż jest jednak cel takiego postępowania? Mamy tu przecież — w przytoczonych przykładach — poprostu napisany wykład nauczyciela, pomagający uczniowi w pracy nad zagadnieniem i w korzystaniu z materjałów, które mu zalecono. Otóż, wykład, jeśli tylko dostosowany jest do potrzeb i poziomu młodzieży, jeśli — przeplatany dyskusją — wyjaśnia uczniom to, czego im istotnie brakuje w rozumowaniu — posiada swą wartość dydaktyczną; wykład n a p i s a n y i rozdany uczniom, jest właściwie nowym jeszcze rodzajem podręcznika, który się odczytuje podobnie, jak inne zalecone książki i którego mogłoby zgoła nie być, gdyby podręcznik zawierał wszystko to, czego potrzeba. Powtóre, jak z przytoczonych przykładów widać, wykład taki zawiera często wyjaśnienia, określenia i definicje do których uczniowie powinni dojść o własnych siłach. Ale mogliby dojść oczywiście wówczas dopiero, gdyby rozumowaniem ich ktoś dyskretnie kierował. Na gruncie planu daltońskiego wymagałoby to znowu długiej serji pytań zgoła martwych. Aby tego uniknąć daje się — według najstarszej metody — określenia zgóry.

Analiza podziałów prowadzi nas do wniosków ujemnych dla tej metody zorganizowania pracy szkolnej. Przedewszyst-

kiem nie niweczy ona żadnego z grzechów szkoły dawnej: metoda paznokciowa, dogmatyczny wykład, nadmiar pytań ze strony nauczyciela — wszystko to pozostaje, mimo zmienionej postaci, w istocie tem samem, czem było. Pod pewnym względem jest jeszcze gorzej: nauczanie zmieniło się tu w proces biurokratyczny, a słowo nauczyciela — tkwi teraz na papierze rozdawanych przydziałów — i jest martwe. Powtóre, metoda opierania pracy szkolnej na przydziałach, nie realizuje żadnego z najważniejszych postulatów metodyki współczesnej, wymagającej oparcia kształcenia na samodzielnej pracy dziecka.

Zwolennicy systemu daltońskiego zwrócić mogą jednak uwagę, w odpowiedzi na te zarzuty, iż krytyka pewnych przydziałów i ich błędów nie jest jeszcze krytyką systemu. W odpowiedzi na to zaznaczyć trzeba, iż przedmiotem naszej krytyki, były przydziały bądź zawarte, bądź polecone w książce p. Parkhurst, a więc zupełnie autorytatywne, jako przykłady. Powtóre zaś analiza nasza nasuwa przekonanie, iż ułożenie dobrych przydziałów jest wogóle rzeczą niemożliwą, ponieważ sam pomysł oparcia na nich nauczania zawiera dydaktyczne błędy. Czyni on z myślenia i kształcenia się mechaniczny proces wykonywania zadanej pracy według określonego szablonu; ani w stawianiu, ani w rozwiązywaniu zagadnień samodzielność ucznia nie może się w pełni przejawiać . Miejsce „odrabiania lekcyj" zajmuje teraz „wykonywanie przydziałów".

Rozdawanie przydziałów oraz sprawdzanie wykonania ich nie różni się w istocie swej od dawnych sposobów „zadawania" i „przepytywania". I tu i tam bowiem narzucenie tematu pracy oraz kontrola jej wykonania niszczą najcenniejszą w kształceniu rzecz t. zw. wewnętrzne dorastanie ucznia do określonych zagadnień Cała trudność pracy nad wykształceniem polega przecież na tem, iż nauczający musi uniknąć dwóch niebezpieczeństw: nadmiernego liberalizmu i szkodliwego dogmatyzmu. W pierwszym wypadku uczeń pozostawiony całkowicie sobie, nie może oczywiście w swym niezbyt jeszcze zasobnym umyśle odnaleźć bądź trwałych zainteresowań, bądź tymczasowych wytycznych postępowania. Przecież jeszcze i w czasie studjów wyższych znaczniejsza część studjujących wymaga usilnej opieki. Tembardziej w szkole. Nie miałoby

żadnego sensu gdyby np. nauczyciel jęz. polskiego wiedziony duchem liberalizmu i nie chcąc narzucać swego zdania, nie wskazał uczniowi piękniejszych utworów, pozwalając, by sam szukał ich na własną rękę. Ale i drugie przeciwieństwo nie jest pożądane: bezapelacyjne, bezwzględne narzucenie tematu pracy, pytań, toku myślenia, osłabia, a na dalszą metę, niszczy, samodzielność ucznia. Trzeba iść drogą pośrednią t. zn. mówiąc paradoksalnie: trzeba narzucając — nie narzucać i zostawiając wolność — prowadzić. Wskazania zarówno: „czyń, co cię interesuje", jak i „czyń, co ci każą" są ucieczką nauczyciela od największego trudu, który go czeka t. j. współuczestnictwa w rozwoju intelektualnym ucznia. Współuczestnictwo to wymaga określonych warunków, których biurokratyczna metoda przydziałów stworzyć nie może.

Obrońca systemu daltońskieego powoła się tu jednak na fakt indywidualnej współpracy ucznia z nauczycielem, zachodzący w nauczaniu daltońską metodą i łagodzący rzekomo złe skutki biurokratycznej metody przydziałów. Dzięki niemu bowiem nauczyciel ma poznać ucznia tak dobrze, by mógł dawać mu przydziały wraz z „kieszeniami zainteresowania", t. zn. tematy pracy indywidualnie interesujące.

Plan daltoński, powiadają jego zwolennicy, przezwycięża wady i błędy nauczania zbiorowego, umożliwiając bezpośrednie i trwałe zetknięcie się ucznia i nauczyciela w stosunkach jednostkowych. Aby ocenić ten stan rzeczy trzeba zwrócić uwagę na nauczanie zbiorowe i jednostkowe. Narzekanie na zbiorowe nauczanie jest zjawiskiem powszechnem i jak zwykle, w takich razach, czyni się ideał z tego, co jest niedostępne, t. zn. z nauczania jednostkowego. Warunki gospodarcze nie pozwalają, oczywiście, na to, by każde dziecko miało swoich własnych nauczycieli, jak to w pewnych sferach było niegdyś. Można wszakże powątpiewać czy istotnie stan taki, w którym wykształcenie jest owocem jednostkowego stosunku ucznia i nauczyciela, jest ideałem. Przecież wykształcenie, w istocie swej, jest wrastaniem jednostki w kulturę, a nie zbieraniem zapasu wiadomości. Nauczyciel zaś ma być tym, który wrośnięcie to ułatwia, reprezentując sobą pewne dobra kultury. Ale też dlatego przewyższa on ucznia pod każdym względem

i łatwo może go przytłoczyć. Otóż to niebezpieczeństwo „przytłoczenia" jest znacznie mniejsze w nauczaniu zbiorowem, niż w nauczaniu jednostkowem. W pierwszym bowiem wypadku, każda z jednostek ma punkt oparcia w zbiorowości sobie pokrewnej, a to stwarza, jakby równowagę między światem młodych a nauczycielem. W nauczaniu jednostkowem — uczeń oddany jest całkowicie starszym. Wynikają stąd swoiste właściwości intelektualne oraz swoista postawa wobec kultury w ten sposób podanej. Konserwatyzm arystokracji ma jedno ze źródeł w takiem właśnie wychowywaniu dzieci.

Nauczanie jednostkowe nie może więc być ideałem dydaktycznym; ponieważ jednak ma ono niezaprzeczone cechy dodatnie, istotnym ideałem wydaje się pogodzenie nauczania zbiorowego z jednostkowem, pogodzenie zachowujące, o ile to możliwe, ich dobre strony.

Spoglądając z tego stanowiska na system daltoński nie widzimy, poważniejszych usiłowań zmierzających do osiągnięcia takiej syntezy. Nadmierny rozrost stosunków jednostkowych ucznia i nauczyciela, czyniący z nauczania i pracy zbiorowej chwilowe dodatki, oddziaływać może ujemnie na obie strony. Nauczyciel przytłoczony zbędnemi pytaniami kilkudziesięciu, lub kilkuset uczniów, nie ma ani czasu, ani energji na nawiązanie istotnych stosunków indywidualnych: grozi mu natomiast niebezpieczeństwo mechanicznego i biurokratycznego traktowania zgłaszających się. W najlepszym razie zostaje korepetytorem. Uczeń zaś niewiele zyskuje naprawdę z takiej pomocy. Chodzić bowiem powinno o pomoc w rozwijaniu osobowości, a nie o pomoc w wykonywaniu ćwiczeń. I tak, wartościowe samo w sobie zetknięcie ucznia i nauczyciela przemienić się może zbyt łatwo na gruncie laboratoryjnej pracy nad przydziałami w mechaniczny i martwy stosunek. Sprawa jenostkowego i zbiorowego nauczania musi być systematyczniej i głębiej postawiona.

Nastawiona przedewszystkiem w związku z wewnętrznym rozwojem osobowości wychowanka. Konieczność tę widzi p. Parkhurst pisząc: „nauczyciel, opracowując swój przydział, musi uwzględniać osobiste potrzeby i upodobania każdego dziecka w klasie" (str. 52). Ale w tem właśnie tkwi trud-

ność największa, z którą zbyt łatwo i pobieżnie załatwia się system daltoński. Bez przesady bowiem powiedzieć można, iż najwięcej wysiłku i czasu poświęcają nauki pedagogiczne zrozumieniu i opanowaniu tej trudnej sprawy zainteresowań i rozwoju osobowości. Każdy system wychowawczy i dydaktyczny tę sprawę winien przedewszystkiem ująć: bez tego niema ani prawdziwego wychowywania ani prawdziwego kształcenia. Tymczasem w systemie daltońskim sprawa ta jest zbagatelizowana zupełnie i dlatego stwarza on tylko nowe ramy formalno-organizacyjne, nie wypełniając ich nową treścią. Ten stan rzeczy trwać będzie tak długo, póki zainteresowanie sprawami istotnemi t. j. rozwojem osobowości wychowanka i sposobami kierowania nim nie zajmie tego miejsca, które dziś posiadają rozważania nad urządzeniem pracowni, nad graficzną metodą notowania postępów, nad organizacją szkoły i wszelkiemi innemi sprawami „zewnętrznemi".

Pozostaje do omówienia jeszcze jeden czynnik owocności pracy nad wykształceniem. Jest nim zasób energji i wysiłku ucznia. Systemy dydaktyczne winny być oceniane, również i pod kątem pytania: o ile i jak pobudzają wolę i pracowitość ucznia. W tym zakresie usiłuje nowe wychowanie przeciwstawić się szkole dawnej, ucząc, iż nie stopnie i cenzury, ale zainteresowanie i sumienność winny pobudzać ucznia do pracy. Pozornie to samo głosi też i plan daltoński. O zainteresowaniu wszakże, jakie na jego gruncie osiągnąć można, mówiliśmy już wyżej, dochodząc do wniosku, iż w tej dziedzinie system daltoński nietylko nie wnosi nic oryginalnego, ale wogóle traktuje sprawę „zainteresowań" bardzo pobieżnie, pozostawiając ją intuicji nauczyciela. Sumienność zaś posiada swoiste obwarowanie w szkole daltońskiej systemem kart pracy i egzaminów. Nie jest to najlepsze umocnienie sumienności. Również i ze stanowiska dydaktycznego nastręcza wątpliwości: groźba egzaminów niewątpliwie pobudza pracowitość; wiemy jednak co warta jest zbyt pośpieszna praca przed egzaminem. A choć egzamin posiada wszakże, zasadniczo biorąc, swe wartości niezaprzeczone, to jednak nadmiar egzaminów jest rzeczą szkodliwą i niepotrzebną.

Ale czy w samym toku pracy w szkole daltońskiej —

a nie w zewnętrznych rygorach — nie kryją się źródła pokrzepiające siły i pobudzające ochotę do pracy? Zapewne: możność spokojnego rozłożenia czasu i zajęć, skupienie się nad jednym przedmiotem, atmosfera laboratorjum działają uspokajająco i zachęcająco. Ale głównie na zdolniejszych. I na tych, którzy umieją pracować wyłącznie bądź „dla pracy", bądź „dla wiedzy", bądź „dla obowiązku". System daltoński wyklucza natomiast motywy natury społecznej; tymczasem one właśnie są w pewnym wieku dominujące. Młody chłopiec żywo pragnie opowiedzieć swym rówieśnikom to, co przeczytał, lub to, co widział. Pragnie z nimi wymienić wrażenia. Gotów jest nawet podjąć większy trud, by tylko mieć coś do powiedzenia, skoro widzi przykład kolegów. Budzi się w nim to najbardziej wartościowe poczucie: chce twórczo współżyć z gronem swoich rówieśników. I tego nie można zniszczyć — to trzeba wyzyskać. Na tem opiera się przecież współżycie społeczne. Plan Daltoński wysuwa natomiast ideę współpracy ucznia i nauczyciela, jako pobudkę do pracy. Jest w tem jednak wiele złudzenia. Współpraca możliwa jest między ludźmi równymi. Między uczniem a nauczycielem, zachodzi z gruntu odmienny stosunek, niż między uczniem a uczniem. Wchodzi tu w grę wypełnienie zobowiązań, a w najlepszym przypadku, uzyskanie pochwały nauczyciela. Wiemy zaś jak, stosunkowo rzadkim i słabym motywem pracy jest pragnienie: „aby nauczyciel był zadowolony".

II.

Daltońska metoda nauczania dzięki temu, iż wymaga swoistej organizacji życia szkolnego posiada, oprócz dydaktycznych, także i wychowawcze znaczenie, które ocenić należy. Wartość pracy wychowawczej zależy przedewszystkiem od wartości norm postępowania, które się wpaja. Jakież tedy normy postępowania wpaja w młodzież system daltoński? Nie posiada on, jak wiadomo, systemu norm bezpośrednio wyrażanych i uzasadnianych, zawiera wszakże pewne, utajone jakby, wskazania, przyzwyczajając wychowanków dzięki sytuacjom, jakie wytwarza, do określonego sposobu postępowania.

Przedewszystkiem kształci on raczej uczucia jednostkowe niż zbiorowe, jak to już kilkakrotnie poprzednio widzieliśmy. Prof. Percy Nunn w „Report of a conference of the Dalton Plan in secondary Schools" 1923 rozwijał myśl tę teoretycznie wykazując, iż jednostka jest źródłem wszelkich wartości, i że dlatego stworzyć dla niej trzeba taką szkołę w której, niezależnie od grupy, rozwinąć by się mogła. To stanowisko, przeciwstawiał prof. Nunn poglądom G. Gentilego, dla którego punktem wyjścia jest grupa kulturalna, a nie oderwana jednostka. Jest to istotnie przeciwieństwo podstawowe. W systemie daltońskim wszystko urządzone jest tak, by jednostka czuła swą niezależność od otoczenia i by bezpośrednio zwrócona była do nauczyciela. Otóż można mieć zasadnicze wątpliwości, czy takie atomistyczno - liberalne traktowanie życia i wychowania jest słuszne. Czy istotnie słuszną rzeczą jest rozbijanie jekiejś zżytej grupy społecznej na poszczególne elementy jednostkowe, wydobywanie czy wydźwiganie jednostek ponad jej poziom, zachęcanie do całkowicie odosobnionego wzrastania, aby potem te same jednostki przekonywać o potrzebie współpracy i tworzyć kooperację? Być może, iż właśnie umacnianie tych naturalnych związków społecznych w których rodzi się i wzrasta jednostka przyczyni się mocniej i trwalej do jej wewnętrznego rozwoju, niż stwarzanie odosobnienia. Nie dyskutując tu wszakże tej podstawowej dla kultury kwestji, czy jednostki czy grupy społeczne są istotnym źródłem wartości cywilizacyjnych zapytajmy, czy istotnie ze szkół daltońskich wyjść mogą ludzie samodzielni, pełni inicjatywy i energji? Otóż można się słusznie obawiać, iż wyjdą z niej ludzie umiejący tylko wypełniać przydziały — ale nie umiejący ich sobie lub innym stawiać; ludzie posłuszni wobec życia — ale nie ludzie zdobywczy. Uczy się przecież, jak pamiętamy, z części pierwszej, w szkole daltońskiej, odpowiadania na pytania — a nie: stawiania pytań; rozwiązywania zagadnień na oznaczonych drogach — a nie: wysuwania zagadnień i szukania odpowiedzi; nie ćwiczy się samorzutności w obserwowaniu, badaniu, myśleniu, krytyce. Ze szkoły daltońskiej wyjdą ludzie posłuszni i bierni. Być może, iż jest to ideałem niektórych kół amerykańskich. Świadczy o tem ostatnio kilka książek amerykań-

skich i angielskich o Ameryce, oskarżających bardzo silnie demokrację tego kraju o kult mierności, o narzucanie indywidualnościom posłuszeństwa wobec przeciętności ludzkiej, o niechęć do wszystkiego co ponad normę zwykłą wybiega. Istotnie: im słabsze jest idealne, wewnętrzne zespolenie ludzi pewnego społeczeństwa, tem większem niebezpieczeństwem grozi to wszystko co zbyt samodzielne i twórcze.

Drugą konsekwencję wychowawczą odnajdujemy, uwzględniając pracę grup w szkole daltońskiej. Jak wiadomo, praca nie jest w niej wykonywana zawsze i bezwzględnie przez odosobnione jednostki, lecz tworzą się czasem swobodne zrzeszenia mające na celu wzajemną pomoc w pracy. Zwolennicy planu Daltońskiego widzą w tem właśnie wielkie znaczenie wychowawcze, głosząc, iż tą drogą kształci się uczucie koleżeństwa, współpracy, altruizmu i t. p. Czyż tak jest istotnie? Nim jednak na to pytanie odpowiemy, trzeba zdać sobie sprawę, iż trudno w tej kwestji oczekiwać odpowiedzi od doświadczenia. Wszelkie bowiem intuicyjne spostrzeżenia uczących o wzrastaniu lub obniżaniu się napięcia egoizmu wśród młodzieży po zaprowadzeniu systemu daltońskiego, nie są pewnie i mocno uzasadnione, a powtóre, gdyby nawet tak było, to zyskałyby one wartość przekonywującą wówczas dopiero, gdyby z bardzo obfitego materjału można wyciągnąć wnioski statystyczne. Dotychczas badania tej sprawy nie zostały na większą skalę przeprowadzone. Pozostaje nam więc droga inna: można spojrzeć na zagadnienie egoizmu i altruizmu, nie od strony wychowanków, lecz od strony sytuacyj, w których stawia ich plan daltoński. Wówczas to, nie rozstrzygając kwestji, czy system daltoński wytwarza egoistów czy altruistów, będziemy mogli odpowiedzieć na pytanie: powstawaniu jakiego typu człowieka stwarza system daltoński sprzyjające warunki? Ujmując w ten sposób zagadnienie spostrzegamy, iż współpraca na terenie systemu daltońskiego ma zabarwienie swoiste. Charakter pracy grupowej zależy głównie od charakteru grupy w której praca jest dokonywana. Inny charakter ma praca w grupie rodzinnej, inny w grupie wyzyskiwanych najemników, inny w grupie współwłaścicieli przedsiębiorstwa i t. p. W szkole daltońskiej współpraca organizowana jest na gruncie konieczności wyko-

nania zadanego przydziału. Zasadniczo więc sprawa wygląda w ten sposób: łączą się ludzie, którzy zobowiązali się w oznaczonym terminie wykonać pewną pracę, łączą się w celu pewniejszego i lepszego wywiązywania się z obowiązku. W tych warunkach praca w grupie ceniona jest dlatego, iż przynosi owoce dla jednostki. Innemi słowy: współpracuję z grupą, bo to mi daje pomoc w wykonaniu tego, co wykonać muszę. Grupa staje się tu środkiem do sprawniejszego osiągnięcia celu przez jednostkę. Jest to w zgodzie z omawianem poprzednio założeniem, któreśmy nazwali społecznym atomizmem, ale przyznać trzeba, iż niezupełnie jest w zgodzie z naszem sumieniem. Odczuwamy tu bowiem uzasadniony niepokój. Stanie się on i silniejszy i wyraźniejszy wówczas, gdy wyobrazimy sobie inny sposób nauczania; oto np. szkoła zmierzająca do wytworzenia w obrębie swych murów wspólnoty pracy; w szkole tej grupa młodzieży dąży do określonego celu: zdobycia wiedzy. Ale droga do tego wiodąca nie jest wyznaczona i poprzecinana etapami narzuconych jednostkowych przydziałów — droga ta jest jakby wspólną własnością ogółu. Jednostka pracująca i zdobywająca wiadomości udziela je społeczności do której należy. Powinna i może być dumną i szczęśliwą jeśli jej może dać wiele z siebie. Ogół ocenia, co otrzymał od poszczególnych jednostek, jednostka czuje, co zawdzięcza ogółowi. I w takiej szkole każdy ma oczywiście obowiązek wykonania swej pracy oraz istnieje indywidualna dla każdego ocena. Bez tego nie może być przecież szkoły. Ale w szkole daltońskiej wysunięto właśnie na plan pierwszy ów jednostkowy obowiązek (kontrakt), w szkole zaś o której mówimy, sprawa ta usunięta jest dyskretnie w cień. Nie dlatego współpracuje w niej jednostka z grupą, iż widzi w tem korzyść własną, ale dlatego, że czuje w sobie obowiązek społeczny służenia tej całości do której należy. W takiej sytuacji ćwiczy się oczywiście raczej altruizm, niż egoizm i raczej bezinteresowne poświęcenie, niż wyrachowanie korzyści własnej. Praca zespołowa w szkole daltońskiej stawiana zaś jest na niebezpiecznej płaszczyźnie: wzajemnej pomocy w odrabianiu zaciągniętych zobowiązań.

Niebezpieczeństwo to staje się jeszcze bardziej realne z powodu zewnętrznej organizacji nauczania w szkole dalton-

skiej. Jak wiadomo system „zadawania" pracy i kontrolowania jej wzorowano na sposobach praktykowanych w stosunkach gospodarczych. Sporządzanie kontraktów w których uczeń podpisem swym zobowiązuje się do wykonania wyznaczonej mu pracy, ma rzekomo rozbudzać poczucie odpowiedzialności w duszy dziecka i skłaniać je do sumiennego wypełniania zobowiązań. Graficzna metoda notowania postępów, ma zaś ukazywać uczniowi naocznie to, co odrobił i to, co mu jeszcze pozostaje do wykonania.

Cóż myśleć o tych sposobach? Oto, wprowadzają one w stosunek zachodzący między uczniem a pracą elementy zgoła obce, z innej przejęte dziedziny. I tylko głębokie — iście amerykańskie — niedocenianie samoistnej wartości ducha, traktowanie go jako zapasu energji, którą wartościowo zużyć można tylko na cele gospodarcze — mogło zrodzić pomysł, by pracę nad kształceniem siebie samego, a więc to najgłębiej osobiste dobro człowieka, czynić wywiązywaniem się z zawartego między uczniem i nauczycielem kontraktu. Ten sposób traktowania rzeczy podważa wewnętrzną, irracjonalną i spontaniczną postawę wychowanka wobec dóbr kultury, przyuczając go powoli do kontraktowej postawy wobec życia i pracy t. zn. do takiej postawy, która opiera się na przekonaniu: obowiązany jestem do tego tylko, do czego się w kontrakcie zobowiązałem; nic ponadto. A zobowiązanie kontraktowe opiera się zwykle na zasadach utylitaryzmu. Dlatego też, ten sposób ujmowania pracy szkolnej, godzi się dobrze z duchem systemu daltońskiego, którego istotą jest, jak widzieliśmy atomizm i utylitaryzm.

Wychowawcze konsekwencje systemu daltońskiego są więc, jak widzimy, dość jednolite i charakterystyczne. Największem ich niebezpieczeństwem wydaje się to przyzwyczajenie do zajmowania odosobnionej, utylitarystycznej, „kontraktywistycznej" postawy wobec społeczeństwa i pracy. Zastanówmy się nad tem chwilę, uprzytamniając sobie życie dojrzałych ludzi. Składa się ono z wzajemnej wymiany usług, ale wymiana ta nie zawsze jednakowy posiada charakter. Są bowiem sytuacje w których obliczamy bardzo skrupulatnie do czego jesteśmy obowiązani — i co wzamian otrzymujemy, do-

stosowując pracę do zapłaty. Są jednak i takie sytuacje w których dajemy pracę swą ochotnie nie troszcząc się o wynagrodzenie, a przynajmniej nie uzależniając natężenia tej pracy od wysokości otrzymywanych wzamian dóbr. Oba te rodzaje stosunków człowieka z pracą i z ludźmi t. zn. utylitaryzm i jego przeciwieństwo istnieją w życiu i każdy z nich ma w pewnym zakresie słuszność. Zło rozpoczyna się wówczas, gdy pragniemy całokształt stosunków życiowych ułożyć według jednej z tych zasad. W szczególności zaś trzeba pamiętać, iż nigdy nie odnajdziemy jakiegoś sprawiedliwego miernika wartości pracy człowieka, miernika którym możnaby mierzyć i porównywać wszystkie ich rodzaje, i że dlatego też zawsze istnieć będzie między tem, co człowiek społeczeństwu daje, a tem, co otrzymuje, niewspółmierność i nierównowaga przeważająca się na jedną, lub drugą stronę. Dążenie do całkowitego i bezwzględnego zutylitaryzowania życia rozpętałoby nieustającą walkę obliczeń strat i zysków, ofiar i korzyści, prac i zapłaty, walkę, któraby — wobec niemożności odnalezienia owego miernika — nie mogła liczyć na sprawiedliwe zakończenie. Dlatego też właśnie wszelkie utylitaryzowania stosunków między ludźmi i między człowiekiem a pracą, t. zn. opieranie ich lub przyzwyczajanie do opierania wyłącznie na zasadzie równowagi między „dawaniem" i „pobieraniem" niszczy powoli i podkopuje trwałość podstaw społecznego istnienia. Trzeba więc bacznie śledzić w wychowaniu tę sprawę i strzec się przyzwyczajania młodzieży do ujmowania stosunku człowieka do pracy i społeczeństwa na płaszczyźnie utylitaryzmu i kontraktu. A w ten właśnie sposób ujmuje system daltoński zagadnienie pracy zespołowej oraz stosunek człowieka do człowieka i do pracy.

III.

Skoro tyle ma błędów i braków system daltoński — to czem wyjaśnić jego rozgłos i powodzenie? Przyczyny są różne. Przedewszystkiem ta, iż z różnorodnych prądów nowego wychowania metoda daltońska wydaje się najprostszą i najłatwiejszą, bo najbardziej ze wszystkich innych jest rozwinięta

formalnie i organizacyjnie. Powierzchowny nauczyciel sądzi, iż jeśli tylko urządzi się w szkole zamiast klas pracownie i jeśli tylko zamiast lekcyj zbiorowych zainscenizuje się laboratoryjną pracę nad rozdanemi przydziałami — to wprowadzony zostanie system daltoński wraz z jego wszystkiemi wartościami. Jest to oczywiście złudzenie, ale złudzenie zachęcające do prób daltońskich. Inne natomiast rodzaje metod nowego wychowania pozbawione są właściwości organizacyjnych tak wyraźnych; wszelkie typy szkół pracy, szkół pracy zespołowej, szkół pracy na podstawie ośrodków zainteresowania i t. p. wymagają, już na pierwszy rzut oka znacznie więcej wysiłku i pomysłowości ze strony nauczyciela, któryby chciał je zrealizować; nie posiadają tak wyraźnego i względnie trwałego, jak szkoła daltońska, schematu organizacyjnego, którego przejęcie uwalnia, jak się to wydaje, od wewnętrznego i samodzielnego wysiłku. Krótko mówiąc: dzięki temu, iż metoda daltońska posiada swoisty szkielet organizacyjno - formalny (znaczna część książki p. Parkhurst temu właśnie jest poświęcona) — stwarza złudzenie łatwej realizacji, zyskując popularność i wielu chętnych naśladowców.

Ale przyczyna ta, choć znaczną rolę grająca głównie w kołach bezkrytycznych i bardziej powierzchownych zwolenników systemu daltońskiego, nie może objaśnić oczywiście głębszych czynników powodzenia tego ruchu. Ale, jeśli poprzednie nasze obserwacje są słuszne, to wyjaśnienie o które chodzi, jest już łatwe. Stwierdziliśmy bowiem, iż system daltoński opiera się na zasadach atomizmu społecznego oraz, że wiąże się z utylitarystyczną postawą wobec ludzi i pracy. Taka zaś właśnie atomistyczna i utylitarystyczna postawa wobec życia, właściwą jest kulturze naszej epoki, jak to staraliśmy się na innem miejscu wykazać [1]). Powodzenie i rozgłos systemu daltońskiego tłomaczy się więc w ostatniej instancji pokrewieństwem ducha, który go przenika z duchem kultury panującym w pewnych krajach Europy i Ameryki. Tłomaczenie takie zyska dalsze potwierdzenie wówczas, gdy zwrócimy uwagę na stosunek różnych krajów do tego systemu. Można powiedzieć bez przesa-

---

[1]) „Doba współczesna" (Pamiętnik Warszawski, 1929, t. III).

dy, iż plan daltoński jest tworem świata anglo - saskiego, a to nietylko dlatego, iż tam się narodził i tam zyskuje największe powodzenie, ale i dlatego, iż odpowiada właśnie duchowi tamtejszej (szczególnie amerykańskiej) kultury. W świecie germańskim — w Niemczech i Austrji — system ten nie znajduje wielu zwolenników. Panuje tam inny stosunek do świata. Od czasu wojny wysilali się uczeni niemieccy by określić swoistość germańskiej kultury oraz odrębność jej od świata amerykańskiego. Różnice te spostrzegano przeważnie w pojęciu wolności oraz w zakresie stosunku do pracy i działalności. Wolność w niemieckiem rozumieniu, pisał np. E. Troeltsch, to służba jednostki zbiorowości; wolność w pojęciu anglo-saskiem, tłomaczył M. Scheler, to niezależna i nietykalna swoboda jednostki. Ci sami pisarze starali się wykazać, iż istotą niemieckiego stosunku do życia jest bohaterstwo i poświęcenie. Powstała wielka literatura analizująca charakter germański z tego stanowiska. Nie poruszając sprawy słuszności tych mniemań, widzimy w nich jednak wyjaśnienie nieprzychylnego naogół stanowiska wobec planu daltońskiego. Wnosi on przecież właśnie te pierwiastki, które jako „niebezpieczeństwo amerykanizacji" są żywo zwalczane i którym przeciwstawić się pragnie ideę grupy społecznej, jako całości żywej, oraz ideę irracjonalnego poświęcenia się człowieka dla zdobycia jakichś dóbr duchowych.

Podobny los spotyka system daltoński na terenie Włoch. Wspomniany już wyżej prof. Nunn świadomie rozwija zasady systemu, jako radykalne przeciwieństwo tego, co głosi G. Gentile. Neoidealizm włoski jest istotnie nieprzejednanym wrogiem tych idei z których czerpie swe soki plan daltoński.

I wreszcie charakterystyczną rzeczą jest względne powodzenie tego systemu w Rosji. Sprawa jest tu jednak bardziej skomplikowana i wymagałaby dłuższej analizy wykrywającej pokrewieństwa i różnice (np. liberalizm) między bolszewickim poglądem na świat, a tym poglądem, który tkwi w planie daltońskim. Ciekawy pamiętnik Kosti Riabcewa przynosi tu sporo materjału.

Wyjaśnianie popularności lub niepopularności jakiegobądź systemu pedagogicznego pokrewieństwem lub rozbieżno-

ścią z podstawowemi zasadami poglądu na świat, panującego w danem społeczeństwie dziwić nie powinno. Bo choć wiele jest w pedagogice zdobyczy opartych na nauce — jest w niej jednak równie wiele dogmatów, których nigdy nauka nie uzasadni, bowiem wyrażają one stanowisko czyjeś wobec najgłębszych zagadnień życia. Wychowywanie musi opierać się na dowolnem uznawaniu pewnych rzeczy za wartościowe. Dlatego społeczeństwa i epoki — mają zawsze odmienne poglądy wychowawcze. I mieć powinny.

IRENA PANNENKOWA.

CHARAKTER NARODOWY W UJĘCIU MCDOUGALLA I BARKERA.

Trudna i skomplikowana kwestja charakteru narodowego znajduje godne szczególnej uwagi oświetlenie między innemi w pracach Wiljama McDougalla, profesora psychologji w Duke Uniwersity, i Ernesta Barkera, profesora pedagogji w Cambridge. Poglądy obu tych współczesnych uczonych angielskich, mimo różnic w konstrukcji i w szczegółach, mają zasadnicze podstawy wspólne, — i dlatego można i warto je rozpatrzeć w zestawieniu.

Chodzi przedewszystkiem o odpowiedź na pytanie: co to jest charakter narodowy? W samych wyrażeniach takich jak charakter narodu, psychika albo duch narodu, tkwić się zdaje pewna niejasność: czy mamy na myśli podobieństwo psychiczne wszystkich ew. przeważnej ilości jednostek, wchodzących w skład narodu, czy też dosłownie psychikę narodu, jako pewnej całości i samej w sobie? I w tym ostatnim wypadku, czy pojmujemy naród, jako pewną istność ponadindywidualną, czy też rozumiemy jego psychikę jako zwykłą sumę bądź też wypadkową charakterystycznych rysów jednostek ludzkich, należących do danego narodu?

Nie brak w historji nauki przedstawicieli poglądu, że naród posiada w rzeczy samej własną ponadindywidualną duszę. Tu należą teorje niemieckich pisarzy, jak Steinthal, Lazarus, a także w odrębnem nieco, metafizycznem ujęciu Hegel i inni. Francuscy uczeni (jak np. Tarde, Le Bon) sprowadzili te zagadnienia z obłoków metafizycznych na grunt bardziej realny, badań nad rzeczywistemi przejawami życia psychicznego jednostek

w gromadzie. Ale dopiero angielscy badacze, Baldwin i Cooley, na przełomie XIX i XX w., wprowadzili nowy, płodny i cenny szczególnie dla psychologji pedagogicznej, punkt widzenia w tej sprawie: że mianowicie rozwój świadomości jednostkowej jest nierozerwalnie związany ze środowiskiem społecznem, że niema zatem dwu rzeczywistości psychicznych, indywidualnej i ponadindywidualnej, ale że jest jedna rzeczywistość o dwu stronach: indywidualnej i społecznej.

W tym kierunku poszli w badaniach swoich i McDougall i Barker, pierwszy w dwu głównych swoich pracach: „Introduction to the social Psychology" i „The Group Mind", drugi w książkach: „Political Thought in England" i „The national Charakter".

I.

Teza McDougalla brzmi: „Zespół społeczny posiada zbiorowe życie psychiczne, które się nie da sprowadzić do sumy psychicznych żyć indywidualnych"[1]). Społeczeństwo, które ma za sobą długie życie i osiągnęło wysoką organizację, nabywa strukturę i właściwości, w znacznej mierze niezależne od właściwości jednostek, wchodzących w jego skład i przez krótki okres życia w niem uczestniczących. Staje się ono zorganizowanym systemem sił, wyposażonym we własne życie, własne tendencje, w siłę kształtowania wchodzących w jego skład jednostek, — systemem, który się może wiecznie odnawiać, jako ten sam, ulegając jedynie powolnym i stopniowym zmianom[2]).

Ten pogląd spotkał się z ostrą krytyką innego uczonego angielskiego, Macivera, który oświadcza: „Definicja psychiki, jako zorganizowanego systemu psychicznych t. j. celowych sił,

[1]) The „Group Mind". — Przytaczamy według bardzo dobrego polskiego przekładu tej książki, który się świeżo ukazał w „Bibljotece przekładów dzieł pedagogicznych pod redakcją d-ra Z. Ziembińskiego, t. 14, p. t. „Psychologja grupy", przełożył i wstępem zaopatrzył dr. J. Chałasiński, Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1930. Cytat ze str. 57.

[2]) Op. cit. 60.

jest zupełnie niedostateczna. Czy system, stworzony w ten sposób, myśli, czy posiada własną wolę, uczucia i czy działa? Jeżeli psychikę zbiorową posiada Anglja, dlaczego nie ma jej posiadać Birmingham albo jego dzielnice?...

Należy raz nazawsze rozprawić się z tą wprowadzającą w błąd doktryną o ponadindywidualnych psychikach, odpowiadających społecznym organizacjom i czynnościom. Poza indywidualnemi psychikami niema w społeczeństwie jakiejś wielkiej psychiki „zbiorowej", tak samo jak w naturze niema jakiegoś wielkiego drzewa „zbiorowego" poza ogółem drzew jednostkowych".

Przytoczywszy te zdania przeciwnika[3]), McDougall odpowiada: „Czy Maciwer zna budowę gąbki, korala lub też jakiegoś innego polipa? Czy zaprzeczy istnieniu jedności ludzkiej istoty albo odmówi jej posiadania umysłu dlatego, że u tych niższych organizmów granice jednostkowych bytów są niewyraźne?" ...A dalej: „Lasu nie nazwałbym zbiorowem drzewem, ale śmiałbym twierdzić, że pod pewnym względem nawet las, bór czy zagajnik mają w zaczątku pewne życie zbiorowe. Bór pozostaje tym samym borem, chociaż po stu lub tysiącu latach z pierwotnego składu nie pozostaje ani jedno drzewo. A dalej bór jako całość może modyfikować życie każdego drzewa i istotnie je modyfikuje, przyciągając wilgoć, chroniąc od wiatrów i t. d.[4]).

W obronie swego stanowiska przytacza dalej następujące zdanie Barkera: „W rzeczywistości indywidualnym człowiekiem nazywamy to, czem on jest w społeczności i przez społeczność... Już w chwili urodzenia dziecko jest tem, czem go czyni społeczność; ma ono coś z charakteru rodzinnego, coś z charakteru narodowego, coś wreszcie z charakteru cywilizacji całej ludzkości... Możemy państwo nazwać moralnym organizmem... Jako organizm posiada ono stronę zewnętrzną— ogół instytucyj, jakgdyby ciało, i stronę wewnętrzną, duszę lub ducha, który to ciało utrzymuje przy życiu... Istnieje dusza narodu, która w jego członkach dochodzi do samo-

[3]) Op. cit. 61—64.

[4]) Op. cit., 63, 65.

wiedzy".. ale „nie jest jakąś tylko sumą dusz, powstającą przez proste dodanie"[5]).

Przytacza tu również określenie Fouillée'go: „Charakter narodowy nie jest zwykłą sumą charakterów indywidualnych"... Także „nie jest poprostu przeciętnym typem... Przeciętny typ Francuza z naszych czasów nie przedstawia dokładnie francuskiego charakteru narodowego, ponieważ każdy lud ma historję oraz dawne tradycje i składa się, jak to się mówi, bardziej jeszcze ze zmarłych, niż z żyjących. Francuski charakter narodowy jest wyrazem fizycznych i społecznych procesów. które się dokonywały w ciągu stuleci, niezależnie od żyjącej generacji, i narzuca się tej generacji przez wszystkie narodowe ideje... uczucia... instytucje. Waga całej historji obciąża jednostkę w stosunkach, wiążących ją ze współobywatelami[6]).

Tak określiwszy charakter narodowy, McDougall przystępuje do wyliczenia i określenia jego istotnych czynników.

1) Pierwszym jest pewna jednorodność wrodzona lub nabyta. Wrodzona to rasa. W pewnem przeciwieństwie do Barkera, McDougall przywiązuje do rasy znaczną wagę, jakkolwiek przestrzega przed przesadą w tym względzie, prowadzącą albo do skrajnego pesymizmu narodowego (jak u pisarzy romańskich na temat rzekomego upadku t. zw. — niesłusznie! — rasy łacińskiej przed wojną) albo do wygórowanej pychy narodowej, jak przed wojną u Niemców. Za przesadę jednak również uważa skrajnie przeciwny pnkt widzenia t. zw. popularnego humanitaryzmu, który czynnikowi rasy odmawia wszelkiego wogóle znaczenia (Durkheim, J. S. Mill, Buckle). Prawda, powiada McDougall, leży między temi skrajnościami, pośrodku[7]).

2) Czynnik geograficzny. „Wszelkie fizyczne przegrody, dzielące terytorjum narodu, przeszkadzają wytworzeniu się jednolitości, a więc i jedności narodowej[8]).

---

[5]) Ibid. 72—74.

[6]) Ibid. 201—202.

[7]) Ibid., 203.

[8]) Ibid., 230.

Brakiem naturalnych granic Niemiec tłumaczy np. autor względną łatwość wynaradawiania się Niemców (czy to już nie minęło?...).

3) Stopień udoskonalenia środków komunikacyjnych wpływa wybitnie na ukonstytuowanie się psychiki narodowej. Np. wielkie imperja starożytne nie były narodowe, bo z powodu braku odpowiednich środków komunikacyjnych brakło im zbiorowego życia psychicznego[9]).

4) Zdolność wydawania wybitnych kierowniczych indywidualności. Brak tej zdolności u Murzynów np. tłumaczy, zdaniem autora, niezdolność tej rasy do utworzenia narodu[10]).

5) Materjalna i formalna ciągłość rozwoju, tradycja Pod tym względem Anglja ogromnie góruje nad Niemcami i stanowi ich uosobione przeciwieństwo. W Anglji życie, działanie oparte jest na tradycji obyczajów, nawyków, uczuć, — przez to jest stalsze, gruntowniejsze, bezpieczniejsze od charakterystycznego dla Niemiec systemu działania, narzuconego przez władzę, gdzie „prawie każda jednostka nosi jakąś odznakę lub uniform, oznaczający jej miejsce w tym systemie"[11]).

6) Organizacja psychiki narodowej. Autor rozróżnia organizację niższego typu — zwaną przez autora wykonawczą — i wyższego typu, zwaną organizacją rozwagi. Pierwsza wyraża się w instytucjach takich, jak armja, poczta, sądownictwo, administracja, i stanowi z punktu widzenia analogji z jednostką, jakby organizację instynktów — oraz w obyczajach, które odpowiadają nawykom jednostki. Wyższa jest organizacja rozwagi, czynnik samowiedzy narodowej: znajduje wyraz formalny w parlamencie, i — nieformalny — w dobrze wyrobionej opinji publicznej. Za „wyższy typ narodu" uważa Mc Dougall właśnie taki naród, w którym prawa i wola jednostek nie są podporządkowywane prawom i woli pań-

---

[9]) Ibid., 236.

[10]) Ibid., 242.

[11]) Ibid., 314.

stwa przez przemoc klasy rządzącej, i w którym strona rozwagi w narodowej psychice jest wysoko rozwinięta i sprawna". Do takich narodów zalicza Francję, ale bardziej jeszcze naród angielski i amerykański[12]).

7) Siódmy czynnik — to jakieś przewodnie idee o charakterze politycznym, religijnym lub socjalnym, — jak np. idea podboju świata, nawracania mieczem, kultu przodków, lojalności wobec władcy, wolności i t. d.

II.

Jeżeli McDougall powołuje się między innemi na Barkera, żeby udowodnić istnienie ponadindywidualnej psychiki narodowej, to nawzajem Barker bierze od McDougalla definicję charakteru jednostki, tworzy analogiczną definicję charakteru narodowego, i na niej opiera swój bardzo gruntownie przemyślany i szczegółowo przeprawadzony system pojęć o psychice narodowej.

McDougall mianowicie określa charakter, jako „sumę tendencyj nabytych, opartych na podstawach wrodzonych"[13])

Taksamo — powiada Barker — w charakterze narodowym można rozróżnić materjalne, przyrodzone podstawy i opartą na nich „duchową nadbudowę, która właśnie stanowi wewnętrzną istotę narodów i charakterów narodowych[14]).

Tych czynników materjalnych, tkwiących u podstaw narodu, Barker rozróżnia trzy: 1) czynnik genetyczny — rasa, 2) czynnik geograficzny: terytorjum i klimat, 3) czynnik ekonomiczny: zaludnienie i zajęcia.

Każdemu z tych czynników poświęcony jest osobny rozdział, gdzie omawia się go ogólnie a potem ze szczególnem zastosowaniem do Anglji. Spróbujemy streścić ogólne tezy i wnioski.

Każdy naród nowożytny składa się z mięszaniny rasowej. Jej znaczenie, jako podstawy historycznego ży-

---

[12]) Ibid., 310—314.

[13]) W ujęciu Barkera: „The nat. Char." 5, — por. Mc Dougall: „Social Psychology", 120.

[14]) Ibid., 4.

cia jest niewątpliwe. Ale pojęciem rasy zazwyczaj spekuluje się przesadnie i niewłaściwie, przyczem błędnie mięsza się je z pojęciem grupy językowej, kulturalnej a nawet narodowej. „Rasa — powiada Barker — nie jest przeznaczeniem. Rasowy skład narodu nie decyduje stanowczo o jego historji i charakterze[15]).

Ważniejsze jest t e r y t o r j u m. Jego obszar, budowa, krajobraz, jak również klimat ma wpływ wybitny na kształtowanie się psychiki narodowej: Prawdziwy naród musi mieć ziemię (a home). Dlatego żydzi, tworząc odrębną grupę religijną i kulturalną nie stanowią, zdaniem autora, narodu, bo nie mają ziemi.

Wreszcie gęstość z a l u d n i e n i a, rodzaj z a t r u d n i e ń, (przeważnie rolnictwo, czy przeważnie przemysł lub handel) ma niewątpliwy związek z rozwojem psychiki.

Na podstawie tych czynników materjalnych wznosi się „organizacja duchowa, łącząca członków wspólnoty narodowej więziami cienkiemi jak jedwab a mocnemi jak stal". Takich więzi wylicza Barker cztery: 1) prawno - polityczną (prawo i rząd), 2) religijną, 3) języka i literatury, — w której naród wyraża swój zmysł piękna i dążenie do prawdy, i która naodwrót wpływa na tworzenie się genjuszu i charakteru narodowego, 4) systemu wychowawczego.

Wszystkie te więzie, przez nas stwarzane, stwarzają nas z kolei. „Ve are made by what we have made"[16]).

„Gdyby — powiada autor — kazano mi dać przepis na preparowanie narodów, powiedziałbym: „Weź naprzód terytorjum; dodaj jakąś formę organizacyjną albo państwową, ażeby utrzymać mieszkańców razem; niech jakiś język, — jeśli nie od początku — to stopniowo przeważy w użyciu; niech jakaś wspólnota wierzeń i kultu złączy umysły ludzkie, i wtedy z tygla czasu i z fermentu wieków wyłoni się naród"[17]) .

A więc „n a r ó d to ogół ludzi, którzy zamieszkują określone terytorjum, pochodzą zazwyczaj od różnych ras, ale

---

15) Ibid., 44.
16) Ibid., 4.
17) Ibid., 14.

posiadają wspólny zapas myśli i uczuć nabytych i przekazywanych w ciągu wspólnej historji, włączają też (dawniej więcej niż dziś) w tę wspólnotę wspólne wierzenia religijne, używają zazwyczaj wspólnego języka, jako wyrazu swych myśli i uczuć, i — prócz myśli i uczuć — żywią też wspólną wolę, a stąd tworzą lub dążą do stworzenia odrębnego państwa dla wyrażenia i realizacji tej woli[18]).

Stąd „c h a r a k t e r narodowy to jest (analogicznie do Mc Dougallowskiej definicji jednostkowego charakteru) suma tendencyj nabytych, które społeczeństwo narodowe wytworzyło na przyrodzonej podstawie swojej rasowej mięszaniny, swojego terytorjum oraz masy i różnorodności socjalnej swojego zaludnienia; to jest gmach myśli, który ludzie sobie zbudowali, ażeby ich dusze mogły tam przebywać razem[19]).

W szczególności, przechodząc do tej nadbudowy duchowej, która stanowi istotę charakteru narodowego, autor znowu każdemu z czterech wymienionych tu czynników poświęca osobny rozdział, zawsze ze szczególnem uwzględnieniem Anglji.

Zaczyna od więzi p o l i t y c z n o - p r a w n e j, czyli od ustroju państwowego. Historycznie państwo poprzedza naród. Ten proces historyczny był konieczny, ale nie jest odwracalny. Już przed wojną — stwierdza autor — państwa nie narodowe jak Austro - Węgry, i narody bezpaństwowe, jak Polska, stały się anomalją, usuniętą też w końcu przez wojnę. Autor szeroko i nie bez zrozumiałej dumy, omawia rozwój parlamentaryzmu i wzrost stopniowy poczucia prawnego w Anglji, pierwszorzędne znaczenie tego czynnika dla ukształtowania się angielskiej psychiki, jej samowiedzy i godności, wreszcie dla tego legalizmu i lojalizmu, który cechuje dziś życie publiczne w Anglji.

Przechodząc następnie do więzi r e l i g i j n e j, autor stwierdza, że naród nie tworzy już dziś wprawdzie jedności kościelnej, jak to było w średniowieczu i podczas reformacji, ale przeszłość i teraźniejszość religijna silnie wciąż wpływa na charakter narodowy. Zwraca uwagę na wybitną rolę, jaką Ko-

---

18) Ibid., 17.
19) Ibid., 18.

ściół w średniowieczu odegrał w walce o wolność polityczną i obywatelską. Omawia znaczenie reformacji dla psychiki narodowej Szkotów.

J ę z y k wspólny nie jest conditio sine qua non narodowości: Szwajcarowie np. mówią trzema różnemi językami, językiem angielskim mówią różne narody, zamieszkujące Wielkobrytanję. Zachodzi jednak głęboki związek między mową naszą a myślą i odczuwaniem, a „naród to tradycja pewnego typu myślenia i odczuwania". To też odrodzenie narodów ujarzmionych rozpoczyna się często od odrodzenia języka. Nie wszyscy mówiący jednym językiem muszą tworzyć jeden naród, ale wszyscy tworzący jeden naród, mają tendencję do mówienia jednym językiem[20]). L i t e r a t u r a każdego narodu to wyraz jakiegoś instynktu i jakiejś filozofji. W greckiej literaturze znajduje wyraz instynkt i filozofja harmonji i umiaru: nic skrajnego. We francuskiej nowożytnej — poniekąd podobnie: panuje zmysł ładu, jasności, logiki; w angielskiej — przewaga pierwiastka i zainteresowania etycznego oraz praktyczno - życiowego. „Uczyć w pieśni tego, czego się nauczyło w cierpieniu" (Milton, Morris).

Legendarna postać w literaturze może w formowaniu charakteru narodowego mieć większe znaczenie, niż historyczna. Tak Roland ma pod tym względem większe znaczenie niż Karol Wielki, Robin Hood — niż największy z Plantagenetów.

Znane ogólnie t. zw. przez autora wielkie cytaty z literatury narodowej tworzą niejako „l i t u r g j ę n a r o d o w ą": działa tu tajemniczy czar wyrazów i zwrotów, ustalonych przez tradycję, uświęconych przez wieki i wielkie skojarzenia. Mają obieg przysłów, ale siłę mają większą, są to niby e c h a m ą d r o ś c i, i d ą c e j p r z e z w i e k i... Literatura daje narodowi substancję myślową, która stanowi jego wspólnotę. Im szersze obejmuje kręgi, i im bardziej staje się wspólnotą, tem bardziej naród staje się zespolony, jednolity. Wszyscy Ateńczycy znali Sofoklesa i Eschylesa, wszyscy schodzili się w teatrze, żeby go podziwiać wspólnie: oto najwyższego rzędu jedność. Literaci angielscy tacy jak Milton, Wordsworth,

---

[20]) Ibid., 14.

Browning, Tennyson, są wychowawcami narodu. Tematy charakterystyczne dla angielskiej literatury: 1) historja narodowa, 2) religijne motywy, 3) nuta elegijna, ale nie osobista, nie sentymentalna, nie słaba. I oto ciekawy pomysł autora, któryby warto zastosować w Polsce: wybrać 12 dzieł (czy autorów) najpowszechniej uznanych za arcydzieła, które wywarły największy wpływ i stały się wspólną duchową własnością narodu angielskiego. Tu Barker wymienia następujące:

1) Biblja po angielsku, zwłaszcza Psalmy, Księga Hioba, Ewangelje i niektóre listy św. Pawła;

2) Pilgrim's Progress of Bunyan;

3) Szekspir, zwłaszcza Hamlet, Juljusz Cezar, i cykl historyczny Falstaffa;

4) Milton;

5) Wordsworth, zwłaszcza „Szczęśliwy wojownik", wczesne sonaty i niektóre ody;

6) Hymny Wesleys'a, Wattsa i Cowpera;

7) Burnsa poematy socjalne;

8) Dickensa „Pickwick Papers";

9) Defoe'go „Robinson Crusoe" (angielska miłość morza, przygód, kolonizacja);

10) Gray'a „Elegja na wiejskim cmentarzu" (jeśli, dodaje tu autor, mały doskonały poemat można postawić obok dzieł wielkich);

11) Boswell'a „Życie Johnsona";

12) Walter Scott, zwłaszcza „Heart of Midlothian".

I oto lista pełna. A przecie — dodaje autor z żalem. zostały jeszcze niektóre ballady i elegje, Fox'a Księga męczenników, Hakluyt'a „Wyprawy morskie narodu angielskiego", Burke'go Mowy, Listy i mowy Cromwella...

Czwarty kardynalny czynnik charakteru narodowego, to idee i systemy wychowawcze.

Wśród myśli, rozwijanych tu przez Barkera, należy rozróżnić te, które dotyczą socjalnych celów i zadań wychowawczych, i te, które mają znaczenie ogólno-narodowe, w których chodzi o typ, o ideał wychowawczy.

Zaczniemy od pierwszych, które pośrednio mają oczywiście również pierwszorzędne znaczenie dla życia narodowego.

We Francji, powiada autor, są dwa systemy edukacyjne, odpowiadające dwu klasom społecznym: 1) elementarny (écoles primaires) dla szerokiego ogółu, i 2) wyższy (écoles sécondaires) dla elity intelektualnej, wiedzie na uniwersytet.

W Anglji niema takiego ostrego rozdziału, ale niema też jasnej koncepcji związku. Dzieci z elementarnej szkoły mogą po egzaminie dostać się do średniej, nauczyciele z uniwersyteckiem wykształceniem mogą pracować w szkole elementarnej. Ale wedle tradycji, szkoły elementarne są przeznaczone głównie dla dzieci biednych, a ich nauczyciele przeważnie przeszli przez te szkoły i skończyli edukację w szkołach, specjalnie kształcących nauczycieli elementarnych. Czyli panują stosunki podobne, jak do ostatnich czasów w Polsce.

Zachodzi jednak w tej dziedzinie ciągła ewolucja. Autor przypomina, że już Kościół katolicki w średniowieczu, szermierz wolności politycznej, był wtedy także szermierzem prawa jednostki do pełnego rozwoju wszystkich jej talentów. Stąd już w średniowieczu powstawały bursy dla biedaków.

Wpływ purytanizmu utrwalił w Anglji przekonanie, że należy zachować odrębny niższy system edukacyjny dla „pracujących biednych". Dopiero uprzemysłowienie kraju i nowe potrzeby społeczne doprowadziły do reform edukacyjnych w latach 1870, 1902 i 1918. Dziś uznaje się, że 1) edukacja nie może się opierać na systemie szkół dziedzicznych, tylko na wolności i prawie każdego obywatela do wykształcenia, odpowiadającego jego zdolnościom, i 2) postawiono, jako cel, rozwój pełnego człowieka, który, obok pracy zawodoweej, umiałby odpowiednio wypełnić i upiększyć sobie życie w czasie wolnym. Punkt pierwszy jest wyrazem ewolucji społecznej: nie chodzi tu jednak, zastrzega się autor, o równość bezwzględną, tylko o równość możliwości rozwoju. Przez to chce się osiągnąć bardziej jednolity i wyższy poziom społeczeństwa. Szkoła elementarna ze szkoły dla pewnej klasy społecznej, poczęła się stawać szkołą dla pewnego wieku dzieci, które mogą po niej pójść dalej i wyżej.

Organem administracyjnym tego systemu jest Ministerstwo Oświaty (Board of Education) stworzone w Anglji dopiero w 1900 r. Jeśli chodzi o ingerencję państwa w szkolnictwie,

bardzo zresztą ograniczoną, — to autor stwierdza, że system państwowego wychowania zaznaczył się w Anglji (tak samo zresztą jak w Polsce i w innych krajach) jako reakcja przeciw systemowi wychowania Jezuitów, po kasacie tego zakonu. Ale w Anglji z kolei poczęto się obawiać przerostu wpływów państwowych na szkołę. Zwłaszcza protestanci, nie należący do kościoła państwowego, obawiając się wpływów państwa w dziedzinie religijnej, walczyli o niezależność szkoły od państwa, jako o „gałąź cywilnej wolności". Ze względów już innych, ogólno-wychowawczych, od końca 19 w. wzrasta obawa przed jednostajnością typu szkolnego i zniechęceniem inicjatywy czynników lokalnych i samorządowych. Temi argumentami zwalczali szkołę państwową pisarze tej miary, co Priestley, Godwin i Herbert Spencer. C. H. Pearson w oryginalnej, z temperamentem napisanej książce „National Life and Character" (1893) w rozdziale p. t. „Upadek rodziny" stawia pytanie:

„Czy rodzina pozostanie odpowiedzialną instytucją moralną, gdy państwo obejmie całkowitą fizyczną i duchową pieczę o zdrowie, umysł i charakter dziecka? ...Możemy sobie wyobrazić — pisze — państwowy żłobek i państwową szkołę, państwowego lekarza, i do tego, rzecz możliwa, państwowe odżywianie — i dziecko, dokładnie już wytresowane przez państwo, idące wprost z państwowej szkoły do państwowego warsztatu"!

To oburzenie jest charakterystyczne dla angielskiego poczucia i potrzeby niezależności obywatela od państwa, pomimo całej wobec państwa lojalności.

Godwin wyraża wprost obawę, że system narodowego wychowania w rękach rządu może się stać stronniczem politycznem narzędziem.

A przecież te niebezpieczeństwa są w Anglji minimalne: szkoły publiczne pozostają przeważnie pod władzą samorządów, przy słabej ingerencji władz centralnych. Przytem kwitnie niezależne zupełnie szkolnictwo prywatne. „Tam gdzie są setki władz lokalnych, tam nie może być mowy o zbytniej jednostajności".

W szczególności nauczyciel zachowuje pełną swobodę w rozplanowaniu swego programu. Tę swobodę inicjatywy na-

uczycielskiej uważa Barker za czynnik pierwszorzędnej wagi: Ministerstwo może w różnych przedmiotach poddawać nauczycielom różne sugestje, wizytatorowie tak ministerjalni jak samorządowi mogą polecać swoje specjalne metody, ale niezależność dyrektora szkoły i jego grona nauczycielskiego w zakresie bieżącego nauczania pozostaje bardzo znaczna i wcale nie wykazuje tendencji do zmniejszania się. Nauczycielstwo angielskie po wojnie zyskało lepszą pozycję w społeczeństwie, tak moralną jak i materjalną. Zorganizowawszy się na podstawie zawodowej, stworzyło potężny „Narodowy Związek Nauczycieli", który niemal na równej stopie traktuje tak z Ministerstwem jak z władzami lokalnemi. W ten sposób utrzymuje się równowaga nietylko między władzą centralną a lokalnemi samorządowemi, ale też między obu temi władzami z jednej strony a związkami nauczycielskiemi z drugiej.

Wyzwolone z ciężkich trosk materjalnych nauczycielstwo, pozwala żywić najlepsze nadzieje: współpracują z rodzicami, wprowadzają nowe metody przy nauce starych przedmiotów, wprowadzają też nowe przedmioty, takie jak sztuki i umiejętności, muzyka i rysunek... W tem wszystkiem więcej jest oryginalnej różnorodności niż uganiania się za jednostajnym typem, — i na takich podstawach oparta, szkoła państwowa, kierowana samodzielnie przez swoich nauczycieli, współdziałająca z rodzicami swoich uczni, może — kończy Barker uroczystym zwrotem — „stworzyć nową generację, o której starsi ludzie będą mogli mówić: „Teraz odpuść Panie, sługi Twoje w pokoju, bo oczy nasze widziały zbawienie Twoje"[21]).

Słówko jeszcze o narodowym i d e a l e w y c h o w a w c z y m a n g i e l s k i m.

Oddawna, — powiada Barker — rozróżnić się dają dwa typowo różne systemy wychowawcze, które szczególnie jasno w odrębności swej zarysowały się w średniowieczu: 1) k l e r y c k i: szkoły, uniwersytet, ideał mądrości książkowej; i 2) r y c e r s k i: w zamku, gimnastyka, muzyka, wyrobienie manier, przysposobienie do sportów i wojny, mądrość siły życio-

---

[21]) Ibid., 260.

wej. Dwie różne przewodnie idee: 1) rozwój umysłu przez książkę, i 2) rozwój charakteru, dzielności osobistej, praktycznego zmysłu. Pierwsze oddawna przeważa na kontynencie; w Anglji, jak w Grecji, — raczej drugie. W Anglji zawsze chodziło i chodzi o wyrobienie charakterów raczej niż umysłów. Nastawienie praktyczne, podobnie jak przy wychowaniu rycerzy w średnich wiekach.

Wedle określenia znakomitego pedagoga angielskiego z połowy XIX w., Arnolda of Rugby, celem wychowania jest: ukształtowanie moralnych zasad i nawyków ludzkich. Na pierwszym planie znajdują się zasady religijne i moralne, po drugie chodzi o gentlemeńskie zachowanie się, po trzecie — o wyrobienie sprawności intelektualnej. Porządek tych zadań jest charakterystycznie angielski, — dodaje Barker. Arnold wprowadził systematyczne gry zbiorowe z surowym regulaminem, oraz samorządy z szerokiemi pełnomocnictwami. System ten wywarł ogromny wpływ na charakter narodowy i sposób zachowania się Anglików na każdym posterunku: żołnierza, urzędnika, robotnika. Wyrabiał się typ pół—rycerza, pół—Spartanina, silnego, obowiązkowego, rycerskiego. Wpływ tego systemu wychowania na obywatela angielskiego można porównać z wpływem niem. sztabu generalnego na charakter niemiecki: rezultaty można było porównać w czasie wojny.

I jeszcze jedno: obok kształcenia charakteru i rozwijania inteligencji chodzi tu o rozbudzanie i kształcenie s m a k u a r t y s t y c z n e g o. Młodzież ma się ćwiczyć w poszukiwaniu nietylko dobra i prawdy, ale i piękna, chodzi tu o zasadnicze wzbogacenie charakteru narodowego, o zrównoważenie braków wynikających z nadmiaru industrjalizacji i specjalizacji, rozszerzenie horyzontów życiowych, o nauczenie człowieka, żeby się interesował czemś po za zakresem swojego zawodu, żeby umiał godnie wypełniać swój czas wolny czyli być pełnym człowiekiem. Słowo „szkoła" — przypomina Barker — pochodzi od greckiego „scholé", co znaczyło czas wolny: bo w Grecji właśnie uczenie się, pracę książkową i inne „szkolne" zajęcia uważano za jeden z najmilszych sposobów wypełniania czasu wolnego.

A więc system wychowania to jest 4-ty czynnik kształtujący psychikę narodową, a tem się różni od poprzednich, że oddziaływa na tę psychikę świadomie i bezpośrednio.

Jak charakter jednostki — wedle definicji McDougalla — tak samo charakter narodowy w ujęciu Barkera u l e g a w p ł y w o m w y c h o w a w c z y m, (is modifiable), może być zmieniany przez twórczy i czynny umysł człowieka. Bo charakter, podobnie jak rasa, nie jest przeznaczeniem narodu, rozstrzygającem o jego losach. Przeciwnie: wedle Barkera, każdy naród stwarza swój charakter i swoje przeznaczenie[22]).

Jest to teza z obywatelskiego i pedagogicznego punktu widzenia bardzo pocieszająca. Ale wynika z niej poważna konsekwencja: odpowiedzialność każdego pokolenia za współczesne i przyszłe losy narodu.

*

* *

P o s t s c r i p t u m. Korzystam z omawiania zbliżonego tematu, żeby w tem miejscu sprostować pewne nieścisłości, zamieszczonej w nowem czasopiśmie pedagogicznem „Zrąb" (Nr. 1, z 1930), wzmianki recenzyjnej o moim artykule, „Nasze zadania wychowawcze" (Kwartalnik Pedagogiczny, zeszyt 1, lipiec 1929).

Recenzent powiada: „autorka w s w o i s t y sposób zastanawia się nad właściwościami psychiki polskiej"... (co to znaczy: „swoisty"? — oryginalny? nowy? ciekawy? czy też może właśnie nieciekawy? nieodpowiedni? — to jest niejasne)... „i w c i e m n y c h barwach maluje charakter narodu". To jest nieścisłe. Pisząc o z a d a n i a c h wychowawczych, musi się przecie głównie mówić o b r a k a c h, które przez wychowanie należy usunąć, — brakach, pogłębionych dziś, w Polsce taksamo jak gdzieindziej, wskutek ujemnych skutków Wielkiej Wojny, o czem mówię obszerniej. Ale wskazuję też dodatnie cechy psychiki polskiej: silna tradycja obyczajowa, rycerskość, fantazja... (szerzej o tem w moich „Myślach o wychowaniu narodowem", Lwów, 1918).

Dalsze nieścisłości: Nie napisałam, że w Polsce „przeważa typ uczuciowca i nerwowca o... słabej aktywności". Napisałam: „częstsze są, zdaje się", takie typy, niż wręcz przeciwne typy flegmatyków. I dodałam: „Nierzadki też jest typ sangwinika, b a r d z o ż y w e g o i a k t y w n e g o,

---

[22]) Ibid., 8.

ale powierzchownego, niewytrwałego. Jako przewodnicy, występują zwykle cholerycy, uczuciowi, aktywni, ale..." i t. d.

Więc nie nerwowość i brak aktywności, ale — jak to bardzo dobrze zestawiono w końcu notatki — „brak krytycyzmu, objektywizmu, gruntowności, konsekwencji i wytrwałości" uważam za wady, spotykane u nas często, zbyt często. Nie odkrywam tu zresztą żadnej Ameryki, jestto pogląd bardzo rozpowszechniony. Raczej w analizie tych błędów i w szukaniu sposobów zaradczych możnaby, przy dobrej woli, dopatrzeć się w artykule moim jakichś mniej oklepanych („swoistych"?) punktów widzenia.

Tyle dla uniknięcia nieporozumień.

FRANCISZEK ŚNIEHOTA.

DUALIZM W OGLĄDOWEM UJMOWANIU ŚWIATA ZEWNĘTRZNEGO A T. ZW. „BŁĘDY" W RYSUNKACH DZIECKA.

I.

Punktem zwrotnym w poglądach na rozwój twórczości rysunkowej dziecka była niewątpliwie książka monachijskiego pedagoga - reformatora Georga Kerschensteiner'a, wydana w roku 1905 p. t.: „Die Entfaltung der zeichnerischen Begabung im Kindesalter" (Rozwój uzdolnienia rysunkowego w wieku dziecięcym). Wobec braku jednolitej terminologji, a co zatem idzie, wobec rozbieżności poglądów na całokształt zagadnienia „sztuki dziecka", praca ta nabrała cechę szczególnej wartości o tyle, że autor obrał w niej jednolity punkt widzenia i ustalił pewną liczbę okresów rozwoju twórczości rysunkowej dziecka. Tym punktem widzenia jest doskonalenie się dziecka w naśladowaniu natury, a okresy rozwojowe są następujące: 1) okres rysunku schematycznego, 2) okres budzącego się poczucia linji i kształtu („Linien — und Formgefühl"), 3) okres zbliżania się wytworów rysunkowych do podobieństwa rzeczywistego wyglądu przedmiotów („erscheinungsgemässe Darstellung") i 4) okres wiernego odtwarzania postaci przedmiotów w rysunku („formbezeichnende Ansichten").

Wprawdzie pojawiły się głosy krytyczne, które wskazywały na braki stanowiska i podziału Kerschensteiner'a, ale rzec można, że terminologję jego przyjęli wszyscy nowsi badacze rysunków dziecka. Podział uzupełniono początkowym

okresem „bazgrania", a liczbę okresów zredukowano na trzy lub nawet dwa. Tak np. psycholog polski St. Szuman, obierając za zasadę podziału schemat, jako „zjawisko centralne i najbardziej ciekawe w rozwoju rysunkowym dziecka", rozróżnia trzy okresy: 1) okres bazgrania, czyli formowania się schematu, 2) okres schematu (ideoplastyki), 3) okres poschematowy (rozwój w kierunku fizjoplastyki[1]). Inny znów badacz, mianowicie psycholog niemiecki O. Wulff, którego teorję, dotyczącą zagadnienia „sztuki dziecka", rozpatrzę w dalszym ciągu szczegółowo, obiera za zasadę podziału punkt widzenia przewagi, czy to schematycznego, czy naturalnego ujmowania postaci przedmiotów i rozróżnia na tej zasadzie cztery okresy rozwoju: 1) od bazgrania do tworzenia się schematu linjowego, 2) od schematu linjowego do schematu konturowego w trzech pierwotnych ujęciach postaci (z przodu, z boku i z góry), 3) od schematu konturowego do zbliżenia się rysunku do rzeczywistego wyglądu przedmiotów, 4) i wreszcie do wiernego rysunkowego odtwarzania postaci przedmiotów[2]).

Atoli w pracy niniejszej interesuje nie tyle zagadnienie różnych faz rozwojowych twórczości rysunkowej dziecka, ile raczej zagadnienie przyczynowego związku między sposobem oglądowego ujmowania przez dziecko przedmiotów świata zewnętrznego, a t .zw. „błędami" w jego rysunkach. Jest to już zagadnienie bardziej specjalne, ale mimo to niemniej ważne i ciekawe. Poruszył je w swojem dziele prof. O. Wulff, rozpatrując w rozdziale czwartym (str. 43 i nast.) psychiczne podłoże tworzenia się wyobrażeń oglądowych („anschauliche Vorstellungsbildung") oraz ich rysunkowego ukształtowania.

Zanim przystąpię do analizy wspomnianego związku przyczynowego, muszę najpierw określić, co to jest, względnie na czem polega dualizm w oglądowem ujmowaniu świata zewnętrznego, powtóre, co nazywamy pospolicie „błędami" w rysunkach dziecięcych.

---

[1]) Stefan Szuman: „Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka". Warszawa, 1927 (str. 12).

[2]) Oskar Wulff: „Die Kunst des Kindes. Der Entwicklungsgang seiner zeichnerischen und bildnerischen Gestaltung". Stuttgard, 1927. str. XIII i 339.

Przypomnę raz jeszcze podział rozwoju twórczości rysunkowej, jaki podaje W u l f f na wstępie swego dzieła. Zgodnie z zasadą podziału, należy stwierdzić, że w pierwszych dwóch okresach przewagę ma schemat, a w następnych dwóch — obraz naturalny. Stąd też, jak wyczuwa sam autor, wystarczyłby podział na dwa okresy. Znamiennem jest, że już W u n d t w rozwoju sztuki ludów pierwotnych przyjmuje dwa stopnie rozwoju, mianowicie „ideograficzny" i „fizjograficzny". Podobnie rozróżniają K. B ü h l e r[3]) i St. S z u m a n[4]) za przykładem V e r w o r n' a[5]) przedstawienia „ideoplastyczne" (schematy) i „fizjoplastyczne" (obrazy rysunkowe naturalne). W u l f f nie rozstrzyga kwestji, czy należałoby podział W u n d t' a przyjąć za odpowiedni także w rozwoju sztuki dziecka. Badania W. K r ö t z s c h' a i G. M u t h' a [6]) potwierdzają natomiast pogląd autora, że w sztuce dziecka, jak wogóle w sztuce, działają dwa instynktowne kierunki twórczości, mianowicie jeden rytmiczny a drugi reproduktywny. Ten ostatni rozpada się znów na kierunek rysunkowy i plastyczny. Przyczyna takiego zróżnicowania leży według W u l f f' a w dwu różnych sposobach postrzegania i wyobrażania artystycznego; jednemu daje płaszczyzna (papier) i linja (ołówek), drugiemu bryłowata masa (plastylina lub glina) najodpowiedniejszą możność wyrażania się.

Otóż, ważnem jest poznanie, że chodzi tu o p o d w ó j n o ś ć p o p ę d u t w ó r c z e g o, a tem samem też o p o d w ó j n o ś ć s p o s o b u p o s t r z e g a n i a (optycznego), w y o b r a ż a n i a i t w o r z e n i a. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka nie robiła i nie robi bowiem takiego różnicowania, mówiąc ogólnie o „w y o b r a ż e n i u w e-

---

[3]) K a r l B ü h l e r: „Die geistige Entwicklung des Kindes". 3. Aufl. Jena 1922 (str. 236 — 307).

[4]) S t e f a n S z u m a n: cyt. dzieło str. 12 i nast.

[5]) M. V e r w o r n: „Zur Psychologie der primitiven Kunst". Jena 1908.

[6]) W. K r ö t z s c h: „Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung". Leipzig 1917.

G. M u t h: „Ueber Ornamentierungsversuche mit Kindern im Alter von 6 — 9 Jahren"; „Zierversuche mit Kindern". Zeitschr. f. angew. Psych. 1912, 1920.

wnętrznem", albo też, jak francuski badacz Luquet, o „modelu wewnętrznym"[7]) u rysującego dziecka. Dualistyczna teorja — jak odtąd chcę nazwać pogląd Wulff'a — wprowadza wobec owego różnicowania dwa nowe pojęcia pomocnicze do psychologji rozwoju sztuki dziecka, mianowicie pojęcia: „forma widzenia" i „wyobrażenie widzenia". „Forma widzenia" („Sehform") jest sposobem postrzegania (optycznego) i wyobrażania płaskiego, dwuwymiarowego; odpowiadają jej rysunek i obraz, jako wytwory, leżące na płaszczyźnie papieru. „Wyobrażenie widzenia" („Sehvorstellung") zaś jest sposobem postrzegania i wyobrażania bryłowatego, trójwymiarowego; odpowiadają mu wytwory plastyczne, czy to rysunkowe, czy też okrągło-plastyczne. Zarówno forma jak i wyobrażenie widzenia — jak z poprzedniego wynika — mogą być przedmiotem przedstawienia (oglądu) wewnętrznego. Biorąc rzecz ściślej, zachodzić mogą przytem następujące wypadki: 1) czysta forma względnie czyste wyobrażenie widzenia, 2) przewaga formy względnie wyobrażenia widzenia, 3) zrównoważenie czy przenikanie się wzajemne obu.

Racjonalność dualistycznej teorji Wulff'a potwierdza nietylko fakt dwóch głównych kierunków w sztuce dziecka (rysunek - malowanka i roboty plastyczne), ale także niektóre przejawy w samych rysunkach dziecięcych, których inaczej nie zdołalibyśmy odpowiednio wyjaśnić. Wulff posuwa się w swem dualistycznem różnicowaniu konsekwentnie dalej, rozróżniając dwa rodzaje wyobrażenia widzenia, zależnie od tego, czy dominuje w niem bryłowatość, czy też przestrzenność. Pierwszy nazywa pozytywnem (wypukłem), drugi negatywnem (wklęsłem) wyobrażeniem widzenia. Ogląd (wyobrażenie wewnętrzne) przestrzenny odzwierciedla otaczającą nas przestrzeń widzianą, wciąż się zmieniającą, a mimo to stanowiącą jedność.

Ścisłe określenie pojęcia „wyobrażenie widzenia" podaje Wulff na str. 50 swego dzieła, pisząc: „W każdym wypadku powinniśmy przez pojęcie wyobraże-

---

[7]) G. Luquet: „Les dessins d'un enfant". Paris 1913. (cyt. wedł. Szumana, str. 33).

n i e w i d z e n i a rozumieć złożone wyobrażenie, czy też bardzo krótki p r z e b i e g w y o b r a ż e n i a, dzięki któremu jesteśmy w stanie przedstawić sobie przedmiot, niejako współcześnie, z różnych lub nawet wszystkich stron, tak samo pewną otaczającą nas przestrzeń". Podobnego określenia p o j ę c i a „f o r m a w i d z e n i a" autor nie podał, ale z obszernych jego rozważań można wnioskować, że forma widzenia odpowiada u większości dzieci obrazom (schematom) płaskim. Nawskroś czystą formę widzenia spotykamy u pewnej grupy („typ tetanoidalny") t. zw. „ejdetyków", a zwłaszcza też u fenomenalnych wycinaczy sylwetek („Silhouettenschneider"), mistrzów t. zw. „czarnej sztuki". Za formy widzenia u dzieci uzdolnionych uważa W u l f f także czyste twory pamięci optycznej, które H a r t l a u b[8]) nazwał poprostu „widzeniami" („Gesichte"), a które określił jako bezpośrednie odbitki poszczególnych wrażeń o płaskim wyglądzie. Różnicę, między formą widzenia i wyobrażeniem widzenia, uzmysławiają najdobitniej typowe wytwory rysunkowe dzieci o specjalnem uzdolnieniu w kierunku wyobrażenia jednego lub drugiego. (Patrz rys. 1 i 2).

Streszczając dotychczasowe wywody, dotyczące dualistycznej teorji W u l f f'a w dziedzinie rozwoju twórczości rysunkowej dziecka, można powiedzieć: Oglądowe ujmowanie świata zewnętrznego zapomocą oka może być u dziecka dwojakie. Jeżeli dominuje w niem płaskość, wówczas jest ono „formą widzenia", jeżeli zaś dominuje bryłowatość (przestrzenność), mówimy o „wyobrażeniu widzenia". Czysta forma względnie wyobrażenie widzenia charakteryzuje w pojedynczych wypadkach specjalne uzdolnienia rysunkowe. Formie widzenia odpowiadają wytwory rysunkowe o charakterze płaskim, bardziej schematycznym, wyobrażeniu widzenia zaś odpowiadają wytwory rysunkowe o charakterze bryłowatym, bardziej naturalnym (oraz okrągło-plastycznym).

Nasuwa się teraz pytanie, w jaki sposób ujmuje świat zewnętrzny dziecko normalne, przeciętnie uzdolnione, na różnych

---

8) G. F. H a r t l a u b: „Der Genius im Kinde". Breslau 1922 (cyt. wedł. Wulff'a — str. 52).

stopniach rozwoju rysunkowego. Czy na stopniu schematu ma przewagę czysta forma widzenia, czy też przejawia się w rysunku schematycznym, bardziej naturalnym, wyobrażenie widzenia? W danym wypadku: jak pogodzi dziecko w swoich wytworach rysunkowych przeciwieństwo między formą a wyobrażeniem widzenia? Wreszcie, czy zrównoważenie obu kierunków jest korzystne lub pożądane dla rozwoju twórczości rysunkowej dziecka, czy nie?



Rys. 1. Typ „formy widzenia", (Prace 21-letniego młodzieńca bez wykształcenia. Według Wulff'a).

Odpowiedzi na te i podobne pytania wynikną częściowo z rozważań nad t. zw. „błędami" w rysunkach dziecięcych. Co więc nazywamy „błędami", i na których stopniach rozwoju pojawiają się one?

Pominąć można początkowe przedstawienia rysunkowe postaci istot żyjących lub przedmiotów martwych, jak np. nieokreślone linją konturową twory z niepowiązanych z sobą czę-

ści tych postaci, niby „pokawałkowanych"[9]), proste, określone twory schematyczne, zwane „głowonogami", z niepoprawnie uporządkowanemi akcydensami (nos lub usta nad oczami, kapelusz nad głową), lub z niestosownem rozmieszczeniem kończyn, mylną liczbą rąk, nóg i palców i t. p. Właściwe „błędy" występują raczej w okresie drugim. Dziecko zwykle w roku 6-tym przechodzi od frontalnego przedstawienia postaci ludzkiej także do przedstawienia profilu. Jedynie dzieciom o specjalnem optycznem uzdolnieniu uda się przedstawienie profilu



Rys. 2.
Typ „wyobrażenia widzenia".
(Rysunki 8-letniego chłopca, wedł. Kerschenstesner'a).

postaci ludzkiej wcześniej i równie łatwo jak profil zwierzęcy. Normalnie kształtuje się ujęcie profilowe z schematu frontalnego. Przejście to sprawia dziecku szczególne trudności. Zaczyna ono od obrotu głowy schematu w lewo, wskutek czego powstaje t. zw. „profil mieszany", a co za tem idzie, najrozmaitsze „błędy". I tak: dziecko nasadza nos w lewej

---

[9]) Terminu tego użył Bühler odnośnie do stanu wyobrażenia wewnętrznego, mówiąc o „pokawałkowaniu" („Zerstückelung") wyobrażenia (cyt. wedł. Wulff'a — str. 45).

stronie kółka (głowy), ale rysuje oczy, usta i uszy jak dotąd w ujęciu frontowem, czasem zaznacza drugie oko zewnątrz schematu, a więc obok głowy, lub przedstawia je na drugiej stronie kartki. Błędy zdarzają się także w rozmieszczeniu rąk, które wychodzą od głowy w wysokości ust, lub też tuż pod głową, niby z szyi, albo od środka linji konturowej tułowia i t. p.; albo: dziecko akcentuje profil przez przesunięcie rzędu guzików w lewy bok tułowia, lub rysuje tułów w schemacie frontalnym a daje nogom jednostronny kierunek; błędny może być również układ rąk. Schematy mieszane zdarzają się, chociaż rzadziej, i w rysunkach postaci zwierzęcych.

Inny typ błędów pojawia się na stopniu naturalnego ujmowania postaci, a nawet na stopniu najwyższym, t. j. do roku 14-go. Dziecko daje przedstawienie postaci ludzkiej z reguły „ubranej". Naogół nie ujmuje ono odrazu całości postaci ubranej, dodając do schematu z początku tylko części ubrania (kapelusz na głowę, niekiedy i „nad" głowę). Włączenie ubrania w schemat przychodzi dziecku z trudnością, wskutek czego powstają t. zw. „o b r a z y r e n t g e n o w s k i e" (Röntgenbilder), mianowicie kiedy linje konturowe tułowia uwidocznione są w ubraniu tak, że tułów zdaje się „przeświecać" ubranie. Podobne błędy zachodzą w rysunku profilowym wierzchowca z jeźdźcem, kiedy pokrytą nogę jeźdźca widać w konturze tułowia konia. W przedstawieniach rysunkowych roślin, zwłaszcza kwiatów i drzew, unika dziecko krycia; lubi, nawet na stopniu wyższym, w swoich malowankach rozpłaszczać na papierze drzewo z wszystkiemi gałęziami, gałązkami i liśćmi. Obrazy rentgenowskie powtarzają się w rysunkach postaci przedmiotów martwych, domu lub wozu; dzieci rysują w kontur domu mieszkańców i sprzęty.

Charakterystycznym błędem w rysunku domu jest przedstawienie dachu osobno, również przedstawienie na tej samej linji podstawowej nietylko frontu ale i boków, w pojedyńczych wypadkach nawet frontu tylnego. Dziecko rysuje często osobne dachy na każdy bok. Innym typowym błędem jest nasadzenie kominów pod kątem prostym na pochyłej dachu. Analogiczne błędy powtarzają się przy rysowaniu regularnych brył. Rysując bryłę, np. pudełko, książkę czy skrzyneczkę, obojętnie

czy z pamięci, czy z modelu, narysuje dziecko często wszystkie boki, a nie sylwetki jakiejkolwiek bryły. Zaś w rysunkowym schemacie przestrzeni rysuje ludzi lub drzewa przy drodze, czy też na boku konturowym góry, skośnie, pod kątem prostym lub nawet „głowami na dół" w stosunku do linji podstawowej (drogi, boku góry).

Dziwaczne są niektóre schematy wozu. I tak: dziecko rysuje wóz, widziany z góry, natomiast koła u wozu z profilu, rozmieszczając je zewnątrz wierzchołków wszystkich czterech kątów. W schemacie profilowym wozu rysuje ono z początku wszystkie koła w szeregu obok siebie. Pomiędzy próbami perspektywicznego ujęcia w rysunku sprzętów takich, jak stół, krzesło, łóżko i t. p., spotkać można często odtworzenie w perspektywie odwrotnej.

Podobnie jak perspektywicznego krycia, unika też dziecko optycznego zmniejszania się przedmiotów w perspektywie. Stąd niekiedy rysuje ludzi i zwierzęta w rozmiarach większych od drzew lub domów, albo też nie stopniuje postaci rodziców i dzieci podług wielkości. Krajobraz przedstawia w sposób różny: albo na wzór kartograficzny jak „plan izby szkolnej", albo też z przesadnie wysokim lub przesadnie niskim horyzontem. Innych błędów perspektywicznych nie zestawiam, ponieważ t. zw. „perspektywa malarska", t. j. perspektywa zupełnie prawidłowa, uwzględniająca stopniowe zmniejszanie się z odległością, krycia i skróty, a obierająca jednolity punkt widzenia na całość, jest wynikiem wzorów w nauce rysunku.

Mówiąc pospolicie o „błędach" w rysunkach dziecięcych, mamy na myśli niepoprawność, nieproporcjonalność czyli brak prawidłowego ustosunkowania części do całości, dalej nieudolność, dziwaczność, nienaturalność i t. d. tworów rysunkowych dziecka. Patrzącemu się na takie rysunki laikowi, ciśnie się na usta mimowoli uśmiech wobec naiwności dziecka, lub wyrazy politowania nad jego nieudolnością. Dla psychologa atoli znaczą owe „błędy" więcej. Nie są one dla niego „błędami" w pojęciu laika, ale są koniecznemi przejawami rozwoju twórczości rysunkowej dziecka. Wiedząc, że świat wewnętrzny istoty rozwijającej się różni się ogromnie od treści świadomości człowieka dojrzałego, szuka on przyczyn właściwych, głębszych,

aby postępowanie dziecka wyjaśnić racjonalnie, psychologicznie. T. zw. „błędy" dziecka są dla niego może temi najciekawszemi przejawami rozwijającej i kształcącej się psychiki dziecka. Nie dosyć na tem. Psycholog bada podobne przejawy psychiki ludów pierwotnych minionych epok, lub współczesnych szczepów niecywilizowanych. Przez porównanie odnośnych przejawów tu i tam docieka on źródeł poznania. Przytoczę jeden, znany zresztą powszechnie przykład: Profil mieszany spotykamy w sztuce egipskiej i orjentalnej taki sam, jaki stosuje w swoich rysunkach dziecko. Jeżeli więc u Egipcjan, których kulturę zwykliśmy podziwiać, „błąd" ten był wyrazem artyzmu a zachował się przez tysiące lat, to co w tem dziwnego, że ten sam „błąd" zachowuje dziecko przez lat kilka? Inny przykład nasuwa znów porównanie postępowania „błądzącego" dziecka z postępowaniem „rozumnego" rzemieślnika. Jak wiemy, rysuje dziecko bryłę, przedstawiając każdy bok. Rysunek „rzemieślniczy" przecież wychodzi konsekwentnie z tego samego założenia. Przykłady podobne możnaby dowolnie pomnożyć.

Rozumie się, że nie wszyskie „błędy", można wyjaśnić zapomocą dualistycznej teorji Wulff'a. Lista błędów, wyżej podana, również nie jest bynajmniej wyczerpująca. Zależało mi jedynie na tem, aby zestawić niektóre typowe, często powtarzające się wypadki. U niektórych wynika już zgóry, czy zachodzi w rysunku „błędnym" forma, czy wyobrażenie widzenia, u innych znów można wnioskować o pewnem zakłóceniu równowagi między formą i wyobrażeniem widzenia. Dochodzę więc po tej linji do głównego pytania, mianowicie, jaki jest przyczynowy związek między oglądowem ujmowaniem przedmiotów świata zewnętrznego a niektóremi „błędami" w rysunkach dziecka.

Ażeby ostatecznie odpowiedzieć i na to pytanie, muszę wprzód nieco rozszerzyć dotychczasową platformę teoretyczną. Otóż, nie wzmiankowałem dotąd nic o trzeciem pojęciu jakie Wulff wprowadza w psychologję twórczości rysunkowej dziecka; jest niem pojęcie: „wyobrażenie przodujące czy kierownicze" („Leitvorstellung"). Mając na uwadze zjawisko profilu mieszanego, wysuwa autor pytanie, skąd bierze się fakt,

że profil postaci człowieka, jako całość, albo wcale nie, albo tylko wyjątkowo wypływa bezpośrednio z wyobrażenia (oglądu) wewnętrznego, a dlaczego też podobnie rzadko lub przypadkowo tylko pojawiają się pojedyncze ujęcia frontalne lub tylne postaci zwierzęcia we wczesnym rysunku dziecka.

Oczywiście schemat frontalny człowieka, jako ujęcie najpierwotniejsze, wywiera silny wpływ odwracający na wyobrażenie rysownika. Jednak „błędy" takie, jak skierowanie nóg „głowonoga" w jedną stronę, boczne nasadzenie nosa, przesunięcie rzędu guzików w bok tułowia i t. p. zabiegi dziecka rysującego, świadczą niezawodnie o jego zamiarach, idących w kierunku włączenia ujęcia profilowego w schemat frontalny. Jakkolwiek psychologiczne wyjaśnienie tego przejawu przekształcenia danego obrazu oglądowego nie jest zbyt trudne, to jednak powstaje kwestja, czy zachodzi tu jeszcze t. zw. „pokawałkowanie" wyobrażenia całostkowego, czy też wpływa tu na dane ujęcie nowe, jednolite wyobrażenie przodujące („eine neue einheitliche Leitvorstellung"), a mianowicie jakie.

Decydujące znaczenie mają tutaj, zdaniem Wulff'a, właśnie owe „błędy", jak podwójne oko, podwójny nos głowy profilowej i wogóle zjawisko profilu mieszanego. Dotąd psychologja przyjmowała, że dziecko wyraża przez takie rozwiązanie zadania tylko swoją „wiedzę" o przedmiocie, a na tej podstawie miesza ono znane mu już obrazy pamięciowe poszczególnych części twarzy i ciała. Tak też tłumaczą sprawę Krötzsch[10]), wiedeńska nauczycielka rysunku Potpeschnigg[11]) i K. Bühler[12]). W istocie chodzi tu jednak o przeciwieństwo dwóch różnych wyobrażeń kierowniczych, które dziecko usiłuje pogodzić w ten sposób, że ofiaruje częściowo ujęcie frontalne, aby móc uzmysłowić profil. Dziecko przytem pewnie uświadamia sobie związek przestrzeniowy części, czego dowodem jest długie zachowanie profilu miesza-

---

[10]) W. Krötzsch, cyt. dzieło str. 80.

[11]) L. Potpeschnigg: „Aus der Kindheit bildender Kunst". Leipzig u. Berlin 1922 (str. 10).

[12]) K. Bühler, cyt. dzieło, str. 288 i nast.

nego. Chodzi mu zwłaszcza o uniknięcie pokrycia drugiego ramiona i oka.

Dobitniej wyjaśniają to postępowanie dziecka owe nierzadkie wypadki dziwaczne, w których dziecko umieszcza drugie oko obok nasady nosa zewnątrz schematu, lub nawet na odwrotnej stronie płaszczyzny rysunku. „Błędy" te dowodzą ponad wszelką wątpliwość, że jednolite, płaskie ujęcie profilu postaci człowieka nie jest u dziecka nowem wyobrażeniem kierowniczem. Dlaczego więc nie próbuje dziecko częściej oddać postaci ludzkiej w całości w profilu? Otóż, jest oczywistem, że stoi mu na przeszkodzie bryłowate wyobrażenie postaci, które dziecko potrafi wyrazić zupełnie w ujęciu frontowem, ale którego nie potrafi odrazu przekształcić na jednolity profil.

Na podstawie takiego rozumowania wyłania się wątpliwość, czy w ujęciu frontowem mamy rozpoznać tylko uzmysłowienie formy widzenia, t. j. płaskiego obrazu pamięciowego, czy raczej uzmysłowienie wyobrażenia widzenia. Wulff posuwa się dalej, twierdząc, że to samo należy przypuszczać już dla schematu pierwotniejszego, nieokreślonego jeszcze linją konturową, który nazywa schematem przestrzennego uporządkowania (mianowicie niepowiązanych napozór części postaci). Niepoprawny układ tych części tłumaczyć wypada na podstawie tych samych przesłanek, jak „błędy" w ujęciu profilowem postaci człowieka lub zwierzęcia.

Niezrozumienie faktycznego stanu rzeczy co do rysunku postaci ludzkiej u dziecka wynikało właśnie stąd, że wyobrażenie widzenia zostaje w ujęciu frontowem zupełnie pochłonięte przez formę widzenia. Ostateczna przyczyna leży w dualistycznem oględowem ujmowaniu przedmiotów świata zewnętrznego, dzięki któremu przedstawiamy sobie wszelkie płaskie obrazy brył także jako bryłowate. Zasadnicze znaczenie tego dualizmu dla twórczości artystycznej wogóle, jest teoretykom nauki o sztuce coprawda od jakiegoś czasu świadome, ale odpowiednich wniosków z tego poznania dotąd nie wyciągnięto. Szczególne zaś znaczenie dla rozwoju twórczości rysunkowej dziecka wynika z odnośnych danych statystycznych. Według Lewin-

s t e i n' a[13]) do ukończenia 8-go roku życia połowa dzieci, według R i c c i' e g o[14] nawet 70% dzieci rysuje profil mieszany głowy. Z pośród badaczy rysunków dziecka tylko K e r s c h e n s t e i n e r był bliski owemu poznaniu, tłumacząc pewne przejawy w rysunkach dziecięcych rysowaniem podług „wyobrażenia przedmiotowego", przyczem — zdaniem W u l f f' a — miał na myśli wyobrażenie widzenia.

Tłumaczenie zjawiska mieszanych profilów na podstawie dualistycznej teorji W u l f f' a wyjaśnia też, dlaczego dzieci, nawet na najwyższym stopniu rozwoju, tak rzadko podejmują się prób przedstawienia postaci zwierzęcia w skróconem ujęciu z przodu lub z tyłu. Forma widzenia i wyobrażenie widzenia nie zlewają się tutaj tak dalece, żeby rysownik miał możność włączyć optycznie wyobrażenie widzenia w formę widzenia. „Błędy" dziecięce pojawiają się więc wszędzie tam, gdzie w ujęciu rysunkowem (wzgl. formie widzenia) wyobrażenie widzenia da się tylko częściowo wyrazić, czyli, gdzie wyobrażenie widzenia nie da się zupełnie wyczerpać w jednem tylko ujęciu. Rzecz ma się w istocie tak, że przy przekształceniu schematu frontalnego na schemat profilowy, dziecko, to ujęcie profilu, jako nowe wyobrażenie kierownicze, ma na myśli, ale działanie tego kierowniczego wyobrażenia jest zbyt słabe, wskutek czego dziecko zdoła przesunąć tylko poszczególne części postaci. To nowe wyobrażenie stanowi dla dziecka najpierw raczej przeszkodę; powstaje pewne zakłócenie dwóch różnych ujęć całościowych.

Bardziej jeszcze uwydatnia się u większości dzieci dążenie do wyrażenia w rysunku wyobrażenia widzenia przy odtwarzaniu regularnych brył. Chcąc uzmysłowić budowę czy układ bryły z różnych płaszczyzn, „błądzi" dziecko dość długo, zanim dojdzie do ujęcia perspektywicznego z jednego stanowiska. Pogodzenie wyobrażenia widzenia z obrazem płaszczyzny (formą widzenia) zaczyna dziecko wcześnie w ten sposób, że przedstawia ujęcie główne (front) a „przyczepia" do niego

[13]) S. L e v i n s t e i n: „Kinderzeichnungen bis zum vierzehnten Lebensjahr". Leipzig, 1905 (str. 11).

[14]) C. R i c c i: „L'arte dei Bambini". Bologna 1887, tłum. niem. R o n c a l i' e g o p. t. „Die Kindeskunst". Leipzig, 1906.

pojedyncze lub wszystkie boki. Wiemy już, że dziecko w tym wypadku postępuje zawsze jednakowo, t. j. czy rysuje bryłę z pamięci, czy też z modelu. Zdolność do naturalnego przedstawienia bryły, t. j. przedstawienia jakiejkolwiek sylwetki bryły, przychodzi dziecku stopniowo po częstych doświadczeniach optycznych i ćwiczeniu się w rysowaniu. Wtedy dopiero, t. j. wskutek ożywienia i wzbogacenia obrazów pamięciowych przez nowe spostrzeżenia, staje się wrażenie form widzenia, czyli sylwetek brył, jaśniejsze i dokładniejsze.

Naogół wypada stwierdzić, że u większości młodocianych dominuje w y o b r a ż e n i e w i d z e n i a, które jest zarazem p o d ł o ż e m o g l ą d u p a m i ę c i o w e g o. Polega ono na ogólnem wyobrażeniu przedmiotowem, które kształtuje się u dziecka od niemowlęctwa przez organiczne połączenie czuć dotyku i ruchu z wrażeniami zmysłu wzrokowego, a następnie pomnaża się. Ale wyobrażenie widzenia obejmuje także oglądowe wyobrażenie przestrzeni, nabierając tem samem charakter w y o b r a ż e n i a w i d z e n i a p r z e s t r z e n n e g o. W u l f f nazywa je n e g a t y w n e m w y o b r a ż e n i e m w i d z e n i a, w przeciwieństwie do pozytywnego wyobrażenia widzenia bryłowatego. Negatywne wyobrażenie widzenia spotykamy w rysunkowych przedstawieniach przestrzeni. Przypominając sobie dążenie dziecka do rozpłaszczenia przedmiotów (np. drzew) na powierzchni papieru oraz do unikania kryć i skrótów w przedstawieniu krajobrazu i t. p., twierdzić można, że i tutaj zachodzi przeciwieństwo dwóch wyobrażeń kierowniczych. Dominuje wyobrażenie widzenia, które się sprzeciwia wszelkim skrótom i kryciom dzięki faktowi, że jesteśmy w stanie przedstawić sobie przedmiot współcześnie z różnych, a nawet wszystkich stron, a tak samo otaczającą nas przestrzeń.

Wszystko razem biorąc, jest wyobrażenie widzenia, zwłaszcza, gdy jest ono rodzaju bryłowatego, u dzieci normalnie uzdolnionych wyobrażeniem potężniejszem. Jego działanie w psychice dziecka jest zatem obszerniejsze i skuteczniejsze niż działanie formy widzenia. Intensywność formy widzenia ma za przesłankę specjalne warunki psychofizyczne. Należą

do nich wyjątkowa wrażliwość siatkówki oka i wysoka zdolność do zapamiętania sobie obrazów płaskich. Warunki te spotykamy tylko u niektórych dzieci, specjalnie w tym kierunku uzdolnionych. U reszty nadnormalnie uzdolnionych, oraz u dzieci przeciętnie uzdolnionych przewagę ma wyobrażenie widzenia. Na wyraz „przewaga" należy położyć nacisk, ponieważ forma widzenia nie jest absolutnie wykluczona, a istnieje możność jej połączenia z wyobrażeniem widzenia w organiczną jedność. Na takiem organicznem połączeniu czuć, wyobrażeń i impulsów dotyku i ruchu z formą widzenia o charakterze bardziej intensywnym — jak oświadczają o sobie artyści sztuki plastycznej — polega specjalne uzdolnienie do plastyki, które niekoniecznie musi iść w parze ze specjalnem uzdolnieniem rysunkowem.

Na współdziałaniu dwóch krzyżujących się i zazębiających nawzajem wyobrażeń polegają wspomniane wyżej „obrazy rentgenowskie". Dziecko rysuje „błędnie" w prostokąt, który przedstawia główny kontur domu, mieszkańców, sprzęty i t. p., przedstawia figurę człowieka w ubraniu i sadowi jeźdźca, ujętego w profilu, nad wierzchowcem i t. p. Przez takie nieświadome niby wyzucie postaci z materji chce ono zaznaczyć ustosunkowanie przestrzenne poszczególnych części składowych postaci, nie zważając na to, co mówi rzeczywistość. W gruncie rzeczy włada i w tych wypadkach wyobrażenie widzenia.

Reasumując wkońcu wywody, dotyczące przyczynowego związku między oglądowem ujmowaniem świata zewnętrznego a niektóremi typowemi „błędami" w rysunkach dziecka, podkreślam za przykładem W u l f f' a dwa fakty poznania: 1) Rysunek dziecka ma podwójne podłoże w pamięci zmysłowej; jednem może być wyobrażenie widzenia, drugiem forma widzenia. 2) Dualizm ten najzupełniej wyjaśnia typowe „błędy" w rysunkach dziecięcych.

Odrzucić należy tedy pogląd niektórych psychologów, jakoby samorzutny rysunek pamięciowy dziecka wypływał z pojęciowej wiedzy, wskutek niedostatecznego lub brakującego wewnętrznego wyobrażenia (oglądu) o przedmiotach wi-

dzianych[15]). Z jasnych faktów poznania atoli wysnuć winna psychologja także wnioski jasne.

Wyobrażenie widzenia i forma widzenia są niejako dwoma biegunami, między któremi dokonuje się nietylko artystyczne, ale także ogólne oglądowe kształtowanie wyobrażenia. Celem i zadaniem zaś idealnego rozwoju twórczości rysunkowej jest zrównoważenie obu kierunków. W pedagogji należy więc dążyć do racjonalnego ześrodkowania wszelkich podstaw rozwoju w jedną potężną platformę. Jak takie dążenie realizować, to wykazać może najlepiej specjalista - nauczyciel rysunków.

II.

DUALISTYCZNA TEORJA WULFF'A A ZAGADNIENIE SPECJALNEGO RYSUNKOWEGO UZDOLNIENIA DZIECKA.

Nasuwają się pytania, czy specjalne rysunkowe uzdolnienie ma za warunek specjalną zdolność ujmowania formy, czy wyobrażenia widzenia, albo czy tym warunkiem jest raczej synteza zdolności jednej i drugiej. W związku z dotychczasowemi rozważeniami powstaje również pytanie, czy rozwój twórczości rysunkowej przechodzi u dziecka uzdolnionego taką samą stopniowość — łącznie z t. zw. „błędami", — czy też wreszcie polega jego twórczość na odmiennym charakterze uzdolnienia, a mianowicie jakim?

G. F. Hartlaub[16]) widzi w wytworach rysunkowych dzieci specjalnie uzdolnionych czyste twory pamięci optycznej i nazywa je poprostu „widzeniami" („Gesichte") w przeciwieństwie do ogólnych schematów i typów zwykłego rysunku dziecięcego, które nazywa „znakami" („Zeichen") w znaczeniu naturalnego obrazu abstrakcyjnego. Wulff uważa owe pierwsze twory za formy widzenia, które zawierają co najwyżej pewne nieświadomie ogarnięte cechy przestrzennego względnie bryłowatego ujmowania, mianowicie skróty, krycia i t. p. Kwestjonuje on zresztą twierdzenia Hartlaub'a, iż dzieci

---

[15]) Patrz: Bühler, cyt. dzieło, str. 266.

[16]) G. F. Hartlaub, „Der Genius im Kinde". Breslau 1922.

uzdolnione niekiedy nie przechodzą stopnia schematu oraz ogólnego rozwoju w kierunku odtwarzania naturalnego, co byłoby przecież ogromnym skokiem w rozwoju.

Podobne stanowisko jak Hartlaub zajmuje K. Bühler[17]), który za wzorem Verworn'a rozróżnia przedstawienia „ideoplastyczne" (schematy) i przedstawienia „fizjoplastyczne (obrazy rysunkowe naturalne). Ideoplastyka, t. j. przekształcenie wyobrażenia wewnętrznego na jego „ideę" czyli schemat, rozwija się według Bühler'a dopiero z pojęciowem (analizującem) myśleniem i jego wyrazem w mowie. Znaczy to, że fizjoplastyka, t. j. wierna kopja natury, trzymająca się ściśle wyobrażenia wewnętrznego, ma pierwszeństwo przed ideoplastyką.

Hartlaub opiera swoje zapatrywanie na teorji t. zw. „subjektywnych obrazów optycznych" („subjektive optische Anschauungsbilder") czyli „wyobrażeń ejdetycznych", stwierdzonych po raz pierwszy u szeregu osób przez wiedeńskiego lekarza Urbantschitsch'a. Nie posiadamy dotąd niezbitych dowodów na to, że dziecko rysujące, obdarzone zdolnością ejdetyczną, poprostu odrysowuje owe obrazy subjektywne. Jednak zdaje się wiele za tem przemawiać, że t. zw. „widzenia" dzieci - rysowników polegają nietylko na pamięci optycznej lub na wyłącznem uzdolnieniu wyobrażeniowem, lecz także na charakterze ejdetycznym. Czy rzecz ma się tak we wszystkich wypadkach, to naturalnie pozostaje nadal kwestją otwartą. Wydaje się co najmniej dziwnem, że wśród dzieci starszych spotykamy najwięcej ejdetyków, a tylko mało wypadków t. zw. „widzenia". Nadto „widzenia" mają cechy obrazów bryłowatych; subjektywne obrazy ejdetyków zaś posiadają tylko wyjątkowo wyłączny charakter płaski, t. j. czystej formy widzenia. Zatem dla wyjaśnienia rysunkowej zdolności twórczej wyobrażenia ejdetycznego, czy „widzenia" nie są jedynem i wystarczającem kryterjum. Ścisłej granicy między „widzeniami" a schematami („znakami") zresztą niema. Za tem przemawiają odmiany schematu dziecka zdolnego oraz

---

[17]) K. Bühler, „Die geistige Entwicklung des Kindes". 3. Aufl. Jena 1922. (str. 291 i nast. oraz str. 297 i nast.).

nierównomierność wytworów rysunkowych jednego i tego samego rysownika.

W dalszym ciągu swych rozważań próbują Hartlaub i Bühler[18]) oprzeć swoją hipotezę, dotyczącą prymatu fizjoplastyki, na nauce Verworn'a o wcześniejszym rozwoju fizjoplastyki u człowieka pierwotnego i u niektórych współczesnych szczepów prymitywnych. Hartlaub nadto sprowadza rozwój rysunkowej zdolności do formułki t. zw. „prawa psychogenetycznego", podług którego przechodzi dziecko niby w skróceniu wszystkie szczeble umysłowego rozwoju ludzkości. Rzecz ma się prawdopodobnie tak, że fizjoplastyka rozwinęła się u człowieka pierwotnego dosyć wcześnie do wysokiej doskonałości, ale nie wolno z tego faktu wnioskować, iż ideoplastyka (schematyczność) nigdy nie poprzedzała fizjoplastyki. Porównanie rozwoju twórczości rysunkowej dziecka z odpowiednią twórczością ludów pierwotnych i szczepów prymitywnych nasuwa raczej myśl w kierunku odwrotnym, mianowicie można niemniej słusznie wnioskować, iż podobnie jak u dziecka, idzie lub poszedł kiedyś rozwój u ludów pierwotnych od ideoplastyki do fizjoplastyki. W istocie chodzi przy przejściu od sposobu przedstawienia schematycznego do naturalnego tu i tam o podwójność w oglądowem ujmowaniu świata zewnętrznego, co — jak poprzednio wykazałem — stanowi osnowę dualistycznej teorji Wulff'a.

Jak widać z powyższej kontrowersji, istnieją w dziedzinie psychologicznego badania sztuki dziecka jeszcze pod niejednym względem niejasności. Zestawiam tedy te fakty, które już uchodzą za ustalone. I tak: wiemy, że rozwój rysunkowy w wieku dziecięcym odbywa się stopniowo poprzez różne szczeble. Faktem też jest, że przebieg rozwojowy nie jest zupełnie jednolity i równomierny, a istnieją różnice na tym samym poziomie wiekowym u dzieci tej samej i różnej płci; tak samo stwierdzone są różnice u dzieci, pochodzących z różnych środowisk, lub należących do różnych grup społecznych. Ale psychologja nie dała dotąd jednomyślnej odpowiedzi na

---

[18]) Hartlaub, cyt. praca str. 56 i nast. oraz str. 80, uwaga 6); Bühler, cyt. dzieło str. 291 i nast.

pytanie, czy także wyższe, twórcze, t. j. prawdziwe artystyczne uzdolnienie niektórych uprzywilejowanych z natury jednostek, podlega tym samym prawom rozwoju jak u dzieci przeciętnie uzdolnionych.

Wypada teraz wykazać, jak przedstawia się zagadnienie specjalnego uzdolnienia rysunkowego w świetle teorji dualistycznej Wulff'a.

Faktem pozostaje, że nie dowiedziono specjalnej zdolności psychicznej, jako podłoża artystycznego uzdolnienia rysunkowego ani przez dociekanie psychologiczne, ani przez etnopsychologiczne badania.

Kerschensteiner[19]), którego dzieło wywarło zasadniczy wpływ na dotychczasowe zapatrywania, jedynie stwierdził, że tempo rozwoju twórczości rysunkowej dzieci bardziej uzdolnionych jest o wiele szybsze, niż u dzieci przeciętnie uzdolnionych, wskutek czego niektóre dzieci osiągają już w szóstym roku życia stopień naturalności rysunku. Istotne różnice między uzdolnieniem przeciętnem i wybitnem oraz znaczenie tych różnic można poznać tylko drogą obszerniejszych, indywidualnych obserwacyj, wchodzących tutaj w grę przejawów i faktów.

Niestety, monograficznych opracowań takich obserwacyj nad rozwojem specjalnej rysunkowej zdolności dziecka posiadamy w literaturze mało. Wulff, który sam podjął takie opracowanie w drugiej części swego dzieła[20]), omawia szczegółowo pracę Krötzsch'a[21]) i Stern'a[22]) oraz rozpatruje

---

[19]) G. Kerschensteiner, „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung im Kindesalter". München 1905.

[20]) O. Wulff, „Die Kunst des Kindes". Stuttgart 1927. II część p. t. „Eine individuelle Entwicklung zeichnerischer und bildnerischer Begabung".

[21]) W. Krötzsch, „Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung". Leipzig 1917.

[22]) Cl. u. W. Stern, „Zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4. bis zum 7. Lebensjahr". Zeitschr. f. angew. Psychol. 1910, III.

niektóre ciekawe materjały, nagromadzone w zbiorach Lamprecht'a[23]), czy też dostarczone mu ze strony prywatnej.

Syn Krötzsch'a okazuje już na stopniu schematu wielką zdolność rysunkową, o czem świadczą nadzwyczajne przejawy w rozwoju, jak np. bezpośrednie pojawienie się jednolitego profilu, żywe uruchomione schematy linjowe, wreszcie przejawy gustu dekoracyjnego i inne. Opublikowanie dalszych kolei rozwoju artyzmu tego chłopca mogłoby być ciekawym przyczynkiem do wyjaśnienia zagadnienia, dotyczącego specjalnego uzdolnienia rysunkowego.

Obserwacje Stern'a i jego żony nad własnym synem sięgają roku 7-go i wychodzą poza stopień schematu. Etapy rozwojowe u tego chłopca są w streszczeniu następujące: w trzecim roku interpretacja bazgranin; w czwartym roku schemat linjowy ludzki i zwierzęcy bez różnic gatunkowych, nawet z nadliczbowemi nogami; w piątym roku schemat konturowy bez typowych „błędów" dziecięcych, zwłaszcza w rysunku, przedstawiającym gatunki zwierząt; w szóstym roku wydoskonalenie schematu konturowego i szybkie przejście do naturalności rysunku pod wpływem wzorów, nadto jeden wypadek t. zw. „widzenia", dalej typ drzewa - korony i drzewa - gałęzi, sylwetki brył z perspektywicznem przesunięciem kątów i skrótami płaszczyzn, schemat przestrzenny w pionowem uporządkowaniu; w siódmym roku krajobraz schematyczny i obrazy rozsiane. Postępy chłopca wskazują na niezwykłe uzdolnienie rysunkowe, polegające na zdolności żywego wyrażania się i dobrej pamięci form widzenia.

U pewnej dziewczynki, której zeszyt rysunkowy z okresu od końca 4-go do początku 6-go roku znajduje się w zbiorach Lamprecht'a, trwał rozwój od schematu do naturalności tylko półtora roku. Dziewczynka okazywała niezwykłą zdolność do odtwarzania postaci ludzkiej na podstawie żywych obrazów wewnętrznych i wybitnych wyobrażeń widzenia.

---

[23]) Zbiór Lamprecht'a jest najobszerniejszym zbiorem rysunków i robót dziecięcych ze wszystkich cywilizowanych i barbarzyńskich krajów świata, istniejący od roku 1904 przy „Instytut für Universalgeschichte" w Lipsku.

W wypadkach wyżej wspomnianych chodzi o fakty nad wszelką wątpliwość jasne i ścisłe. Wnioski z nich wysnute mają więc szczególną wartość. Nasamprzód należy podkreślić, iż nieprawdziwe jest przypuszczenie, jakoby nadzwyczajne uzdolnienie artystyczne dziecka różniło się absolutnie od przeciętnego uzdolnienia, oraz jakoby to pierwsze nie podlegało tym samym prawom rozwoju. Z pewnością można wnioskować, że wyższe uzdolnienie różni się od uzdolnienia przeciętnego tylko swoją intensywniejszą twórczością. Wulff roztrząsa w związku z tem zagadnieniem kwestję, czy wobec odmiennych charakterów owych nieprzeciętnie uzdolnionych dzieci, nie dają się rozpoznać dwa główne kierunki uzdolnienia specjalnego. Przypomnę, że u syna Stern'a, szczególnie w rysunku postaci zwierzęcych, dominowała forma widzenia, a że u dziewczynki wybijały się na pierwszy plan wyobrażenie widzenia. Autor wstrzymuje się od kategorycznego wypowiedzenia swego poglądu, uważa jednak za oczywiste, iż forma widzenia gra główną rolę we wczesnym wieku u dzieci o nadzwyczajnem uzdolnieniu artystycznem. Wskazuje przytem na rzadkie, dotąd nie ocenione należycie wypadki uzdolnienia do wycinania sylwtek.

Przykładami przeciwnego kierunku specjalnego uzdolnienia, w którem nie forma, ale wyobrażenie widzenia prowadzić może do artyzmu, są wytwory rysunkowe dziecka, przedstawiające postać zwierzęcia lub przedmioty martwe w ujęciu z przodu lub z ukosa, tak samo wypadki uwzględnienia niektórych skrótów w ujęciu postaci ludzkiej. Klasycznym przykładem tego kierunku jest 8-letni chłopiec-rysownik koni Kerschensteiner'a[24]). Chłopiec ten potrafił na żądanie narysować z pamięci zupełnie naturalnie, każdą możliwą postawę konia. Zdolność swoją zdobył i rozwinął do doskonałości niewątpliwie przez dokładną, wielostronną i uważną obserwację koni. Znamiennym u tego chłopca jest fakt, że punktem wyjścia jego twórczości było wyobrażenie o charakterze bryłowatym czyli wyobrażenie widzenia, od którego dopiero pochodziły różne ujęcia rysunkowe. Podobnych przykładów

[24]) G. Kerschensteiner, cyt. dzieło str. 136.

uzdolnienia, ograniczającego się do wyspecjalizowania w jednym tylko przedmiocie, mamy więcej. U przeciętnie uzdolnionych daremnie ich szukać, gdyż doskonałe oddanie plastycznego wyobrażenia w rysunku ma za przesłankę opanowanie trudniejszych środków (skrótów i t. p.) wyrażania się.

Widzimy więc, że wyższe uzdolnienie optyczne nie ma jednolitej podstawy, a istnieją dwa różne typy wyobrażeniowe, które się w rysunku dziecięcym różnie uwydatniają. Fakt ten potwierdziły m. inn. wyniki badań Meumann'a[25]) i jego uczniów nad rysunkową zdolnością osób różnego wieku.

Forma i wyobrażenie widzenia nie wykluczają się jednak nawzajem. Są one tworami pamięci zmysłowej, w której współdziałają — tylko nierównomiernie — pamięć wzrokowa (siatkówki i odpowiedniego ośrodka sensorycznego) i pamięć mięśniowa (mianowicie mięśni ocznych i odpowiedniego ośrodka motorycznego). Podobnie i doskonałe wytwory artystów „czarnej sztuki" nie są czystemi „widzeniami" wrażeń, za jednym razem nabytych a następnie zatrzymanych. Tak samo mają subjektywne obrazy optyczne tylko u pewnej grupy ejdetyków charakter stały; u innych są zmienne, a nawet znikają zupełnie, jeżeli osobnik odwróci uwagę od formy a zwróci ją na treść, którą forma określa. Obrazy subjektywne są w każdym wypadku nieświadomemi wzorami, ale odtworzenie ich na płaszczyźnie udaje się łatwiej wycinaczowi, aniżeli plastykowi.

Z powyższego wynika, iż celem i zadaniem wszelkiego rozwoju rysunkowego jest zrównoważenie formy widzenia z wyobrażeniem widzenia i połączenie obu kierunków w typ mieszany. Typ, ten, do którego należą nietylko przeciętnie uzdolnieni, ale także większość wybitnie uzdolnionych, nie rozwija się jednolicie. Na stopniu schematu linjowego dominuje często wyobrażenie widzenia, na stopniu schematu konturowego u niektórych bardziej uzdolnionych, forma widzenia. Nieudolnemi próbami zrównoważenia obu kierunków

---

[25]) E. Meumann, „Vorlesungen zur Einfrührung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen". Leipzig u. Berlin 1914. Tom III. str. 738 i nast. oraz str. 746 i nast.

są znane schematy mieszane dziecka. Forma widzenia i wyobrażenie widzenia są podstawowemi pierwiastkami zdolności rysunkowej dziecka tembardziej, ponieważ ta zdolność jest niezależna od światła i barwy. W tym sensie też rysunek dziecka jest tworem nader abstrakcyjnym nawet wtedy, kiedy dziecko posługuje się środkami kolorowemi czy farbami i tworzy t. zw. „malowanki". Ta strona uzdolnienia optycznego nie jest dotąd dokładnie zbadana[26]). Niewątpliwie podlega i ona rozwojowi, którego ostatnim szczeblem jest malarskie uzmysłowienie wycinka przestrzeni przy jednolitem oświetleniu, warunkującem odcienie barw. Ten kierunek sztuki znów wymaga pewnego specjalnego uzdolnienia; ale nie wyklucza on kierunku jednoczesnej zdolności rysunkowej.

Pozostało jeszcze do wyjaśnienia pytanie, w czem właściwie różnią się wytwory rysunkowe dzieci nadnormalnie uzdolnionych od wytworów dzieci przeciętnie uzdolnionych.

Otóż, u dzieci przeciętnie uzdolnionych, dominuje w schemacie popęd do naśladownictwa. Wyższa zdolność artystyczna zdradza się w swobodzie odmian schematu oraz w bezpośredniem odtwarzaniu doznanych wrażeń naturalnych lub też własnych tworów fantazji. Wytwory dzieci bardziej uzdolnionych są pełne życia; naturalne cechy postaci, np. różnice gatunkowe, mimika i wyraz ruchu, doznają niekiedy przesadnego akcentowania w rysunku. Najważniejszą rolę gra u takich dzieci wyobraźnia twórcza, która też jest główną przesłanką intensywnego uzdolnienia do formy widzenia. Typ ten można nazwać „imaginacyjnym". Pokrywa się on jednak w mniejszym lub większym stopniu z typem optycznym lub optyczno-motorycznym.

Ścisłych ganic między poszczególnemi typami uzdolnienia rysunkowego niema wogóle. Tak samo spotykamy stosunkowo rzadko wypadki jednostronnego, nadnormalnego uzdolnienia do formy widzenia, wyobrażenia widzenia oraz specjalną pamięć barw. Mówiąc o typach, nie mamy też najczęściej na myśli jednostronnego uzdolnienia, lecz przewagę

---

[26]) Większego uwzględnienia doznała u naszego polskiego autora St. Szuman'a w książce p. t. „Sztuka dziecka". Warszawa, 1927.

tej lub owej formy wyobrażenia i tworzenia. Uzdolnienie artystyczne polega raczej na pewnej wielostronności czyli na syntezie poszczególnych zdolności. Z takiego punktu widzenia rozpatruje Wulff[27]) obszerniej twórczość jednego, wcześnie rozwiniętego chłopca-rysownika, którego rysunki z roku 6-go i 7-go znajdują się w zbiorach Lamprecht'a w Lipsku. Twórczość tego chłopca była niezwykle wielostronną. Charakteryzują ją: nader żywa fantazja, popęd do ornamentyki, opanowanie schematu przestrzennego z wszelkiemi szczegółami, zdolność do odtwarzania uruchomionych, naturalnych postaci istot żyjących, szczególnie ludzi i koni, zdolność do karykatury i do samorzutnych dramatycznych pomysłów. Życie wyobrażeniowe tego chłopca musiało być nadzwyczaj bogate i żywe. Wulff zalicza go właśnie do typu imaginacyjnego.

Reasumując wszystkie dotychczasowe wywody, dotyczące specjalnego uzdolnienia rysunkowego, podkreślam, iż nie można się przyłączyć do poglądu Kerschensteiner'a[28]), jakoby jedynie intensywne uzdolnienie wyobrażeniowe było podstawą rozwoju zdolności rysunkowej. Nieodzowną podstawą jest pamięć zmysłowa, czy to optycznego, czy optyczno-motorycznego kierunku uzdolnienia. Ogólne umysłowe uzdolnienie sprzyja funkcjonowaniu tej pamięci oraz rozwojowi specjalnego uwydatniania się. Wreszcie gra tutaj rolę żywe napięcie uwagi, a także większa wrażliwość na pobudki przez słowo, obraz lub bezpośrednie wrażenie zmysłowe.

Wkońcu dochodzę do sformułowania ogólnych wyników z powyższych rozważań, dając zwięzłe odpowiedzi na postawione pytania:

1. Dualizm w sposobie zróżnicowanego ujmowania świata zewnętrznego uwydatnia się także w rozwoju twórczości rysunkowej dzieci specjalnie uzdolnionych, a to dobitniej niż u dzieci przeciętnie uzdolnionych.

2. Specjalne uzdolnienie rysunkowe tylko w wyjątkowych wypadkach polega na wyłącznem dominowaniu formy lub wyobrażenia widzenia.

---

[27]) O. Wulff, cyt. dzieło str. 81 i nast.

[28]) G. Kerschensteiner, cyt. dzieło str. 486.

3. Wyższe uzdolnienie rysunkowe polega z reguły na syntezie tych dwu głównych kierunków wyobrażeniowych w organicznem połączeniu z innemi czynnikami psychicznemi jak: wyjątkowa wrażliwość i pamięć zmysłowa, wyobraźnia twórcza, poczucie estetyczne, popęd do ornamentyki, rytmiki, symetrji, harmonji, poczucie barw i t. p.

4. Twórczość rysunkowa dzieci bardziej uzdolnionych różni się od twórczości dzieci przeciętnie uzdolnionych przez swoją intensywność, żywość, zwłaszcza ruchów, przez uczuciowe zabarwienie, pomysłowość, odmienność schematów i typów rysunkowych, czasem przez wyspecjalizowanie się w jednym, określonym przedmiocie i t. d.

5. Rozwój twórczości rysunkowej dzieci bardziej uzdolnionych idzie tempem szybkim, zresztą przechodzi naogół takie same koleje jak rozwój rysunkowy dzieci przeciętnie uzdolnionych, z tą jednak różnicą, że niektóre przejścia (np. od schematu do naturalności) odbywają się w czasie stosunkowo krótkim. Zupełna naturalność rysunku, włącznie z opanowaniem perspektywy, pojawia się już w wieku wczesnym, nierzadko w roku szóstym.

6. T. zw. „błędy" w rysunkach dziecięcych zachodzić mogą i w rozwoju rysunkowym dzieci uzdolnionych, jakkolwiek spotykają się u tych dzieci rzadziej. W danym razie dziecko uzdolnione przezwycięża je prędzej.

7. T. zw. „widzenia" (Hartlaub) są naogół zjawiskiem rzadkiem; można je zresztą utożsamić z „czystemi" formami widzenia.

8. Zdolność edjetyczna nie może być wyłącznem i wystarczającem kryterjum specjalnego uzdolnienia rysunkowego.

LITERATURA.

Prof. Dr. Stefan Szuman zestawia w swej pięknej książce p. t. „Sztuka dziecka" przeszło 200 różnych dzieł i prac naukowych, napisanych w ostatnich trzech dziesiątkach lat w przedmiocie twórczości rysunkowej dziecka. Od czasu ukazania się jego książki literatura niewątpliwie pomnożyła się. Dla ułatwienia orjentacji przytaczam poniżej szereg wybranych dzieł i prac o specjalnej wartości.

1. Corrado Ricci, „L'arte dei Bambini". Bologna 1887. (Tł. niem. Roncali'ego p. t. „Die Kinderkunst". Leipzig 1906).
2. E. Barnes, „A study on children's drawings". Ped. Sem. 1892.
3. S. Levinstein, „Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr". Leipzig 1905.
4. G. Kerschensteiner, „Die Entfaltung der zeichnerischen Begabung im Kindesalter". München 1905.
5. M. Verworn, „Zur Psychologie der primitiven Kunst". Jena 1908.
6. Ivanoff, „Recherches experimentales sur le dessin des écoliers de la Suisse romande. Corélation entre l'aptitude au dessin et les autres aptitudes". Arch. de Psych. VIII, 1908.
7. W. i Cl. Stern, „Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre". Zeitschr. f. angew. Psych. III, 1/2, 1910.
8. W. J. Rüttmann, „Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens". Leipzig 1911.
9. G. Rouma, „Le langage graphique de l'enfant". 2-me éd. Bruxelles 1913.
10. G. H. Luquet, „Les dessins d'un enfant". Paris 1913.
11. E. Meumann, „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". III. Bd. Leipzig u. Berlin 1914.
12. M. Grzegorzewska, „Essai sur le développement esthétique de l'enfant". Paris 1915.
13. M. Grzegorzewska, „Le portrait et son appréciation au point de vue esthétique par la jeunesse scolaire". Paris 1916.
14. W. Krötzsch, „Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung". Leipzig 1917.
15. H. Prinzhorn, „Bildnerei der Geisteskranken". 2. Aufl. Berlin 1922.
16. G. F. Hartlaub, „Der Genius im Kinde". Breslau 1922.
17. K. Bühler, „Die geistige Entwicklung des Kindes". 3. Aufl. Jena 1922.
18. St. Szuman, „Badania nad rozwojem spostrzegania i reprodukowania prostych kształtów przez dziecko". Poznań 1927.
19. St. Szuman, „Sztuka dziecka". Warszawa 1927.
20. O. Wulff, „Die Kunst des Kindes". Stuttgart 1927.

W literaturze polskiej posiadamy prócz prac St. Szuman'a, traktujących zagadnienie „sztuki dziecka" ze stanowiska psychologicznego i pedagogicznego, pokaźną liczbę podręczników, poświęconych zagadnieniom metodycznym nauki rysunku.

W roku 1928 ukazała się w druku ciekawa książka J. Madeji w Katowicach p. t. „Czytanka dla dzieci do nauki języka polskiego" I. Cz. Książkę tę ozdobił prof. Zdzisław Gedliczka ilustracjami, wzorowanemi na „sztuce dziecka". Jest to pierwsza próba zastosowania utworów sunkowych dziecka w książce polskiej, przeznaczonej dla dzieci szkolnych.

A. DRYJSKI.

PSYCHANALIZA I WYCHOWANIE PŁCIOWE.

(Dokończenie)

III.

Wychowanie płciowe.

Jeżeli młodość nazwiemy rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały, to najsilniejszem jej dłutem jest właśnie popęd płciowy. Słuszność tego powiedzenia stwierdza okoliczność, że niemal każde zagadnienie wychowania młodzieży wiąże się tak, czy inaczej, z tym oto popędem, a St. Hall wręcz utrzymuje, że nie może być mowy o psychologji i wychowaniu w wieku młodzieńczym bez uwzględnienia problemu seksualnego.

Bezstronna obserwacja faktów wykazuje, że dzieci mniej-więcej do 8-go roku życia są w większości wypadków płciowo obojętne. Od tej pory do okresu pokwitania otrzymują one na-ogół różne doznania seksualne, które, o ile występują pod postacią zalążkową, należy uważać za zjawisko normalne. Skoro jest inaczej, mamy do czynienia z pewnemi odchyleniami od przeciętnej linji rozwojowej. Podkreślić przytem wypada, że zboczenia powyższe nie zawsze posiadają charakter patologiczny: znane są wypadki, że sfera płciowa dojrzewa przedwcześnie, a jednak osobnik rozwija się pod innemi względami całkiem prawidłowo. Tak np. Moll obserwował dzieci, które w 8—9 roku życia zdradzały silne impulsy płciowe i pomimo to rozwinęły się później bardzo dobrze zarówno fizycznie, jak i duchowo.

Przykładów analogicznych można zacytować dosyć dużo[1]).

Przedwczesne zaznaczenie się popędu seksualnego ma najczęściej podłoże konstytucjonalne, posiada różny charakter i w części może być także uwarunkowane rozmaitemi czynnikami natury zdrowotnej, społecznej, wychowawczej i t. p. Wczesne przejawy popędu płciowego mogą np. powstawać bez towarzyszącego im przedterminowego dojrzenia: są wtedy skutkiem erotyzacji układu nerwowego, która została wywołana sztucznie, bez odpowiednich podniet biochemicznych. Refleksy seksualne tego typu powstają zwykle na skutek działań środowiska. W innych wypadkach przyspieszenie bywa uwarunkowane różnemi zaburzeniami fizjologicznemi np. chroniczną obstypacją, która wywołując hiperemję lokalną, odbija się tem samem na sferze płciowej, siedzącym trybem życia, nadmiarem pokarmów mięsnych, a szczególnie napojów pobudzających (mocna kawa, herbata, alkohol) i t. d. i t. d.

W okresie pokwitania[2]) organizm obu płci jest już zdolny do aktu płciowego, regularne jednak życie płciowe może się rozpocząć o wiele później. Trudno powiedzieć, kiedy zaczyna się lub kończy w każdym wypadku poszczególnym, moment pierwszy i drugi. W naszej strefie okres pokwitania odnosimy u chłopców do 14—16 r. i w tym właśnie czasie zjawiają się poraz pierwszy w wydzielinie gruczołów plemniki (może ich nie być nawet w późniejszym roku życia!). Proces dojrzewania u dziewczynek przypada na 12—15 r. życia i kończy się u nich przeciętnie w 16—18 r., a u chłopców około 20 r. Zu-

---

[1]) Niekiedy bywa tak, że dziecko do 8—9 roku życia jest płciowo całkiem obojętne, poczem nagle, wskutek niezbadanych dotychczas przyczyn, budzi się jakby z uśpienia seksualnego, wznosząc się odrazu na poziom bardzo wysoki. Przykładem takiej metamorfozy jest Christian Daniel, Fr. Schubart i t. p.

[2]) W czasach ostatnich zaczęto jeszcze odróżniać fazę przejściową, (okres przedpuberalny), która trwa mniej więcej od 11 do 12 r. i poprzedza bezpośrednio dojrzewanie. Okres ten cechuje duży nadmiar energji fizycznej, a poniekąd i umysłowej. Można przypuszczać, że mamy w danym razie do czynienia z celowością przyrodzoną: wkrótce czekają organizm duże wydatki i dlatego musi on gromadzić już zawczasu większe zapasy siły.

pełne zaś dojrzenie osiąga aparat płciowy u pierwszych mniej-więcej w 20 roku, a u drugich — 24 r.[3]).

Wszystko, co przyśpiesza tempo naturalne dojrzewania, odciąga ku sferze płciowej energję, przeznaczoną na rozwój innych narządów, głównie centralnego układu nerwowego, a przez to samo wpływa ujemnie na prawidłowe kształtowanie się całego organizmu. Jednem więc z głównych zadań wychowawczych jest usunąć, a przynajmniej osłabić takie wpływy, które mogą działać w sensie wyżej oznaczonym. Sprawa posiada tem większe znaczenie, że łatwiej jest rozniecić ogień płciowy niż zagasić go później nakazami etyki i higjeny. Wszystkie środki ostrożności, które zapobiegają przedwczesnemu rozbudzeniu życia płciowego, należy właśnie zastosować w całej pełni w dzieciństwie i wieku młodzieńczym. Musimy przytem mieć na uwadze, że podniety seksualne działają w tych okresach różnie. U jednych osobników, zbudowanych normalnie, a nawet rozwiniętych fizycznie i duchowo ponad swój wiek, wpływy szkodliwe nie znajdą żadnego oddźwięku. U innych, nerwowych i wyjątkowo wrażliwych dzieci, nawet słabe pobudzenia mogą otrzymać zabarwienie seksualne. Czynność wychowawców jest w danym razie zawsze niedostateczna, aby uchronić dzieci takie do niebezpieczeństwa. Istnieje także trzecia, najbardziej liczna kategorja osobników, którzy umieją przeciwstawić się wpływom słabym, lecz ustępują pod naporem podniet silnych i częstych. Środki ochronne, któremi rozporządzają wychowawcy i wogóle społeczeństwo, muszą być zastosowane przedewszystkiem względem tych ostatnich.

Wśród czynników, które przyśpieszają rozwój popędu płciowego, niepoślednie miejsce zajmuje także psychanaliza. Opierając się na błędnem założeniu, że sferę nieświadomą stanowią przedewszystkiem wyparte elementy seksualne (kazirodcze), psychanalitycy kładą ogromny nacisk na ich uświadomienie, zarówno w celach terapeutycznych, jak i czysto wychowawczych. Przecież z ich stanowiska wszystkie niemal wady cha-

[3]) Należy zaznaczyć, że wczesne pojawienie się oznak dojrzałości płciowej niekoniecznie pociąga za sobą rozwój chuci, która niejednokrotnie zaczyna się przejawiać o wiele później od morfologicznego i funkcjonalnego dojrzewania aparatu płciowego.

rakteru dziecięcego — lenistwo, krnąbrność, popęd do niszczenia, skłonność do kłamstwa, wstręt, antypatja do niektórych osób, kleptomanja, nadmierna bojaźliwość, stany lęku i t. d. i t. d. są następstwem wyparcia, względnie stłumienia elementów seksualnych i uleczenie tych małych pacjentów, a następnie prawidłowy rozwój ich charakteru jest możliwy tylko przez wydobycie z kryjówek duszy na jaw świadomości zespołów kazirodczych. Byłoby rzeczą dziwną, gdyby dziecko, z którem mówi się przez czas dłuższy na tematy seksualne, podkreślając ustawicznie ich znaczenie, nie nasiąkło, że się tak wyrażę, niemi. Freud, dla którego hipoteza seksualna stała się poniekąd dogmatem, jest jednocześnie zwolennikiem systematycznego uświadamiania płciowego od lat najwcześniejszych. Zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku skierowuje się uwagę dziecka na takie przeżycia, o których powinno dowiedzieć się dopiero w późniejszych fazach swego rozwoju. Uwaga, jak łatwo się przekonać, jest tym czynnikiem, który wzmaga pobudliwość sfery płciowej, a temsamem przyśpiesza jej rozwój. Co się zaś tyczy poglądu psychanalityków, że dziedzinę seksualną należy traktować od samego początku narówni z innemi procesami biopsychicznemi, aby nie podsycać zbytnio uwagi dziecka przez pokrywanie tej postaci życia tajemniczością, to niestety strona techniczna psychanalizy, a także znaczenie, jakie ona przypisuje pierwiastkom seksualnym, uniemożliwiają korzystną dla wychowania realizację ich zamiaru. Do powyższego dołącza się jeszcze jeden wzgląd. a mianowicie, na rozwój danego popędu, a przedewszystkiem płciowego, nie mogą działać hamująco takie czynniki, które stanowią dlań materjał palny. Przeciwnie, dając mu ciągłą strawę — podczas seansów psychanalitycznych — będziemy tylko zasilali jego ewolucję.

Stwierdzając z całą stanowczością ujemny wpływ wychowawczy nauki Freuda[4]), rozpatrzę w ciągu dalszym trzy naj-

[4]) Szkodliwy wpływ psychanalizy zaznacza się nietylko w sferze seksualnej osobnika. Wywołuje ona jeszcze wiele innych następstw ujemnych, że wspomnę tylko o rozdźwięku, jaki powstaje między dzieckiem a rodzicami, gdyż każe mu przypuszczać, że popęd seksualny jest z natury rzeczy istotą ich stosunku.

ważniejsze punkty pedagogiki seksualnej: 1. kwestję uświadomienia, 2. źródła podniecenia seksualnego i 3. zagadnienie powściągliwości.

1. Basedow był pierwszym, jeśli się nie mylę, wychowawcą, który zarówno w praktyce, jak i teorji, zalecał ścisłe uświadamianie płciowe, począwszy od 10 r. życia. W pracy swej, Elementarwerk (1770 — 1774) położył on duży nacisk na temat powyższy, przyczem nakazywał dawać dzieciom odpowiedzi szczere, zachwalał pokazywanie im rysunków, przedstawiających rozwój i narodziny dziecka i radził także wprowadzać chłopców do szpitala, żeby zapoznać ich z następstwami chorób wenerycznych. W ten sposób, sądził, można będzie uchronić dorastające pokolenia od niebezpieczeństw życia płciowego. Uczeń jego, Salzmann, uważał za najlepsze środki wtajemniczania seksualnego botanikę i zoologję. Na historję naturalną kładł również duży nacisk Beddoes (Hygeia, tom I-szy. Essay 4, 1802), utrzymując nadto, że opis i widok chorób płciowych jest dla niejednego bardzo skutecznym hamulcem.

W naszych czasach[5]) kwestja uświadomienia płciowego stała się w niektórych kołach pedagogicznych i lekarskich poprostu nakazem. Wyznać jednak trzeba, że zwolennicy tej koniecz-

[5]) Literatura: E. Eckstein: Die Sexualfrage in der Erziehung d. Kindes. Leipzig, 1904. M. Lischnewska: Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. Mutterschutz, Bd. I 1905. Max Marcuse: Die geschlechtliche Aufklärung der Jugend. Leipzig 1905. Patrz także jego Handwörterbuch d. Sexualwissenschaft, 1923. Fr. Foerster: Jugendlehre. Berlin 1906: Sexualethik u. Sexualpädagogik 1922 (jest polskie tł. z wydania trzeciego 1911). F. Siebert: Das sexuelle Problem im Kindesalter w Das Buch vom Kinde wyd. Schreibera 1907. I. Bloch: Das Sexualleben unserer Zeit, wyd. 4-e 1909 rozd. 26. S. Freud: Zur sexuellen Aufklärung der Kinder. Gesammelte Schriften, tom V. Richert: Psychologie und Pädagogik der Entwicklungsjahre. Berlin 1917. Einführung in die Sexualpädagogik. 8 Vorträge im Zentralnstitut f. Erziehung u. Unterricht. Berlin 1921 (Mit Beiträgen von Schoenichen, Moll, Seeberg etc.). Tumlirz O. Die Reifejahre 2 w., 1927. Spranger: Psychologie d. Jugendalters 11 wyd. 1929. Seeling: Reifezeit u. sexuelle Aufklärung. Leipzig 1925. Rohleder: Grundzüge d. Sexualpädagogik, 2 wyd. 1925. Mönkemöller O.: Das Pubertätsalter des Kindes. Leipzig 1927. Ritter R.: Das geschlechtliche Problem in der Erziehung. Leipzig 1928. 1928. Hodann M. Sexualpädagogik 1928. Die geschlechtliche Erziehung. Hsrg.

ności nie pogłębili — przynajmniej dotychczas — należycie sprawy powyższej, wobec czego wywody ich pod względem praktycznym są naogół mało przydatne, a niekiedy nawet posiadają charakter niepedagogiczny.

Wszelkie próby uświadamiania płciowego sprowadzają się właściwie do trzech pytań: kiedy, jak i przez kogo?[6] Punkty wymienione omówię pokrótce.

Wśród badaczy istnieje dosyć duża różnica zdań, kiedy właściwie należy rozpoczynać uświadamianie. F. W. Foerster proponuje czekać aż do 12-go, a nawet 13-go roku życia. Bloch sądzi, że 10-ty r. jest więcej wskazany. Lischnewska chce rozpocząć wtajemniczanie u dzieci ośmioletnich, a Havelock Ellis powiada, że chwila ta nie powinna przekraczać 6-go roku życia: później, dodaje, nawet bardzo strzeżone dziecko może otrzymać niepożądane informacje z zewnątrz.

Do tej rozbieżności poglądów można dodać jeszcze bądź co bądź słuszną uwagę Molla, że uświadamianie dziewczynek musi rozpocząć się nieco wcześniej, niż chłopców, gdyż one dojrzewają prędzej.

Rozstrzygnięcie sporu wyżej zaznaczonego jest stosunkowo łatwe z tych względów, że wiek, o którym mowa, powinien się wahać — zależnie od różnic indywidualnych —

---

v. I. Schröteler 1929. H. Ellis: Studies in the psychology of sex, głównie tom 7 i 8-my. Keyes E. L.: Education upon sexual matters, New-York medical Journal, 1906. Hudry-Menos J.: La question du sexe dans l'éducation. Revue socialiste, 1895, czerwiec. Fournier A.: Pour nos fils quand ils auront 18 ans. Paris 1905. Avril de Sainte-Croix: L'éducation sexuelle. Alcan 1918. Mendousse P.: L'âme de l'adolescente. Alcan 1928 i tegoż L'âme de l'adolescent. wyd. 3. Alcan. J. Mirski: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle freudyzmu. Lwów 1925. Szulczewski: Badanie dziecka w hipnozie. Poznań 1922 (Autor porusza niektóre sprawy, dotyczące przedwczesnej płciowości). Jaxa-Bykowski, Współpraca przyrodnika przy wyrabianiu charakteru. Kwartalnik Ped. 1929 Nr. 2. J. Gelman: Połowaja żiźń sowremionnoj mołodioži. Gosizdat. 1923. L. S. Simonow: Szkoła i połowoj wopros. L. 1923. Połowoj wopros w swietie naucznogo znanja (praca zbiorowa) M. Leningrad 1926. Połowoj wopros w szkole i żizni. Leningrad 1927. B. Efron.

[6]) Niektórzy dodają jeszcze „Co?" (patrz np. Siegerta, Was? Wer? Wenn? Wie? Teutonia-Verlag, 1907). Ze względu na brak miejsca „co" połączyłem z „jak".

w granicach dosyć szerokich. Należy jednak przyjąć zasadę, że nie wolno śpieszyć się zbytnio w materji powyższej, t. zn. nie wyprzedzać naturalnej ciekawości dziecka przez narzucanie mu tematów seksualnych — grzech, który popełniają właśnie psychanalitycy. Chwilę odpowiednią na początek inicjacji musi odgadnąć sam wychowawca, kierując się różnemi spostrzeżeniami nad zachowaniem się dziecka. Skoro ciekawość jego zbudzi się w dziedzinie omawianej, ono pierwsze zaatakuje pytaniami swych rodziców, lub wogóle otoczenie. Musimy przytem pamiętać, że zainteresowania seksualne mogą już istnieć u dzieci bardzo wcześnie, np. u czteroletnich i jeżeli one stawiają w tym kierunku pytania, domagając się odpowiedzi, należy ją dać bez wykrętów i w formie przystosowanej do ich rozwoju umysłowego. Mówienie prawdy jest czynnikiem bardzo ważnym. Skoro dziecko raz się przekona, że zostało okłamane, nigdy się już szczerze nie wypowie: niedowierzanie, skrytość, kłamstwo i t. p. wady charakteru dziecięcego powstają na gruncie płciowym łatwiej, niż w rzeczach innych.

Wychowanie seksualne powinno odbywać się z nadzwyczajną ostrożnością. Wątpliwe teorje też nie mogą tutaj mieć dostępu. Należy znaleźć drogę pośrednią: z jednej strony trzymać się taktyki wyczekiwania, z drugiej — zaspakajać w miarę potrzeby ciekawość dziecka, ale tak, żeby pod wpływem naszych wyjaśnień, nie potęgowały się jednocześnie jego zainteresowania w sferze płciowej. Wskazane jest raczej pokierować wychowaniem w ten sposób, aby systematycznie odwracać uwagę osobnika od tej dziedziny. W sprawie ciekawości płciowej dziecka trzeba jeszcze pamiętać o tem, że im jest ono młodsze, tem słabsze zabarwienie uczuciowe posiadają jego pytania na tematy seksualne i tem mniej wyodrębnia je ono z pośród innych zainteresowań swego wieku. Względy powyższe warunkują fakt, że powstanie ciekawości nie pokrywa się jeszcze z chęcią aktywnego zachowania się w stosunku do przedmiotów seksualnych. Szczegół pedagogicznie ważny, przemawia bowiem za tem, że wcześniejsze uświadamianie — o ile zachodzi konieczność — jest bardziej pożądane.

Nie ulega wątpliwości, że jeżeli jest mowa o jakiemś planowem uświadamianiu przed okresem dojrzewania, botanika nadaje się najlepiej do tego celu. Za jej przydatnością przemawiają różne okoliczności, a przedewszystkiem dwa następujące fakty: po pierwsze ilustruje ona doskonale różnicę i znaczenie płci w funkcji rozmnażania; po drugie, posługując się nią, można przedstawić dzieciom bez ogródki każdy szczegół zapłodnienia. Nikt przecież nie uważa tych rzeczy w życiu roślin za nieprzyzwoite... Sytuacja ze względów wymienionych jest o tyle korzystną, że w naszych czasach uważa się niemal powszechnie tę gałąź wiedzy za najlepszy środek do początkowego wtajemniczania w sprawy płciowe. Zaleca ją bardzo Marro, Keyes, Hudry - Menos Lyttleton, Sommer (R) i t. d. Od roślin należy przejść do ryb[7]) i ptaków, przedstawiając budowę jaja i rozwój z niego pisklęcia, a dopiero wkońcu — do ssaków, przyczem koniecznie należy zaznaczyć z zupełnym spokojem, że płód ludzki, podobnie jak u zwierząt ssących, rozwija się w łonie matki. W wyjaśnianiu różnych faktów zewnętrznego i wewnętrznego zapłodnienia najlepiej jest pominąć z początku sprawę ojcostwa. Zagadnienie to można pozostawić na później, a przynajmniej do tego czasu, dopóki go dziecko nie postawi samorzutnie.

Jest niezmiernie trudno odpowiedzieć na pytanie, jak należy zaspakajać, względnie uprzedzać ciekawość dziecka w różnych wypadkach poszczególnych. Są to rzeczy taktu, odczucia i zrozumienia psychiki każdego osobnika: informacje ogólne niewiele pomogą w danym razie [8]).

Wydaje się rzeczą zrozumiałą, że pierwsze informacje z dziedziny seksualnej powinno dziecko otrzymać od matki. Zagadnienie jednak, czy jest obowiązkiem szkoły zająć się również tą sprawą, nie zostało dotychczas rozstrzygnięte jednomyślnie. Moll podkreśla z dużą siłą, że wtajemniczanie tego rodzaju posiada charakter indywidualny i prywatny. Pogląd

---

[7]) Keyes (dzieło cyt.) proponuje przejście od roślin do insektów i innych niższych gatunków zwierzęcych.

[8]) Zagadnieniu pytań dziecięcych poświęcona jest praca Rudolfa Penziga, Jak odpowiadać na pytania dzieci. Polskie tł. Marji Lipskiej.

jego dotyczy zarówno młodszych, jak i starszych dzieci. Sprawa ta należy, jego zdaniem, wyłącznie do matki, dodaje przytem, że nie jest rzeczą ważną, kiedy się rozpocznie owo uświadamianie, byleby odbywało się w formie, odpowiadającej danemu wiekowi.

Stanowisko przeciwne zajęła Lischnewska. Wychodząc z założenia, że większość rodziców nie posiada w tym kierunku żadnego przygotowania, a nawet uzdolnienia, kładzie ona obowiązek wymieniony na szkołę. W ten sposób np. będą otrzymywały dzieci oddziału 5-go i 6-go informacje o funkcjach płciowych ssaków wyższych — głównie krowy i byka — zapomocą odpowiednich tablic schematycznych, a w klasie następnej nauczyciel przejdzie do człowieka. Formuła pośrednia w danym razie brzmi: „dziecko rozwija się w łonie matki zupełnie tak samo, jak cielę w brzuchu krowy"... Instrukcje tego rodzaju powinny odznaczać się, według Lischnewskiej, charakterem czysto formalnym i można je uważać za rozdział z biologji[9])

Uważam za zbyteczne cytować jeszcze innych autorów[10]) Sądzę, że w większości wypadków zadania wymienionego nie mogą spełnić ani rodzice, ani szkoła współczesna, wobec czego spór, przynajmniej narazie, musi być nierozwiązany. Szkoła przyszła powinna jednak rozstrzygnąć ten problem w pewnym stopniu na swoją korzyść i wtedy jedna część zadania spadnie na biologa, druga — lekarza-higjenistę. Pierwszy, po gruntownem zapoznaniu się ze stroną pedagogiczną zagadnienia, przedstawi je w formie ogólnej, jako pewien szczegół z biologji, drugi wysunie na czoło swych uwag sprawy higjeny płciowej. Ten ostatni musi jednak być w swych wykładach bardzo ostrożnym, gdyż zbyt drastyczne ujęcie sprawy, wywołuje u niektórych osobników silną depresję, a nawet prowadzi do

---

[9]) Patrz o biologji w związku z pedagogiką płciową Joh. Behra, Sexualpädagogik und erster Biologieunterricht. Zeitschr. f. pädag. Psychologie 1929, marzec — kwiecień, str. 144 — 153, 180 — 193. A także Schaenichena, Die Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts w cyt. Einführung in die Sexualpädagogik.

[10]) Stelzel uważa próby masowego uświadamiania młodzieży w szkole za pomysł wprost potworny, swojego rodzaju ekshibicjonizm psychiczny. Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung. Berlin, 1906, str. 310.

samobójstw. Powierzanie uświadamiania samym tylko lekarzom nie jest wskazane, ponieważ oni z tytułu swej profesji skłonni są kłaść nacisk na patologiczną stronę zjawiska, pozostawiając w cieniu momenty dodatnie.

Pedagogika płciowa jest jednym z głównych czynników zdrowia fizycznego i moralnego społeczeństw kulturalnych, to też muszą one czuwać, aby jej zasady były ściśle przestrzegane. Szkoła należy właśnie do takich instytucyj społecznych, które mogą podać z większą, niż przeciętna rodzina, oględnością i pożytkiem zasadnicze wiadomości z dziedziny seksualnej. „Wyłączenie z nauki szkolnej", powiada prof. Jaxa - Bykowski, „wszelkich wiadomości o rozmnażaniu i narządach rozrodczych jest pedagogicznie niewskazane, a w praktyce niemożliwe do pomyślenia. Kwestją sporną być może tylko czas, zakres i sposób nauczania".

Pozostawiając jeszcze kilka uwag w sprawie uświadamiania płciowego dzieci na stronice końcowe tej pracy, zaznaczę tutaj, że w okresie krytycznym posiada ono znaczenie pierwszorzędne[11]). Na podłożu zmian fizjologicznych, którym procesy wydzielania gruczołów płciowych nadają piętno specyficzne, powstają w całym organizmie jednostki głębokie przemiany, będące podstawą bogatej struktury psychicznej okresu dojrzewania z jego gorącemi porywami, upadkiem sił, brakiem równowagi i t. p.

Już sama przyroda podkreśliła jakoby wielkie znaczenie tej fazy życia, co uwidocznia np. ogromny wzrost wielkich półkul mózgowych w czasie omawianym — trzecia część ogólnej wagi mózgu osobnika dorosłego! Nieznajomość higjeny płciowej w tym czasie — szczególnie u dziewcząt — może spowodować bardzo smutne następstwa. Niezliczoną jest, powiada Engelmann[12]), ilość kobiet, które bojaźń, podniecenie nerwowe i uczu-

---

[11]) Stanley Hall skarży się, że cała jego młodość od 6-go do 18-go roku życia była nieszczęśliwą wskutek braku elementarnych wiadomości z dziedziny płciowej. Uczucie ciągłego braku, bojaźni, wstydu i skrępowania pozostawiły w nim ślad niezatarty. Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology etc. New-York, 1908, t. I str. 452.

[12]) Engelmann, The health of the American girl. Transactions of the Southern surgical and gynecol. society 1890. Patrz także Lancaster, Psychology and Pedagogy of Adolescence. Pedagogical Seminary, 1897, lipiec.

ciowe, próby zatrzymania upływu krwi zimnemi kompresami i t. p. czynniki naraziły w okresie pokwitania na poważne cierpienia. Ankiety dr. Jane Kelley Sabine, dr. M. Ritter, Heleny Mac Murchey i t. d. nie pozostawiają żadnej wątpliwości, że ogromny procent dziewcząt doznaje wtedy mniej lub więcej silnych zaburzeń menstruacyjnych, co w połączeniu ze zmniejszeniem w okresie perjodu odporności na wpływy chorobotwórcze i innemi objawami stwarza niekiedy groźny stan rzeczy. Nieco korzystniej przedstawia się sytuacja z chłopcami, lecz i u nich występują różne zjawiska natury seksualnej, wobec czego pouczenie o tem, które z nich posiadają charakter czysto fizjologiczny, a które są następstwem szkodliwego podniecenia seksualnego jest potrzebą nieuniknioną. Tem bardziej, że powstanie w tym czasie niebezpiecznych nałogów płciowych jest nadzwyczaj łatwe.

2. Mówiliśmy w części drugiej pracy, że według Freuda nie zachodzi w organizmie nic ważniejszego, „coby się jakimś składnikiem nie przyczyniało do podniecenia popędu płciowego". „Jest wielka obfitość" urządzeń, które służą ku temu, by proces podniecenia płciowego... mógł zostać wszczęty". Do tych urządzeń, które mogą ubocznie działać na sferę płciową, wywołując lub potęgując jej funkcje, należy przedewszystkiem zewnętrzna i wewnętrzna powierzchnia czuciowa (narządy wrażeń skórnych, wzroku, powonienia, bólu i t. p.), a także dowolny układ mięśniowy. Na baczną uwagę zasługuje również dziedzina wzruszeń (o zabarwieniu przykrem), niektóre postaci pracy umysłowej, a przedewszystkiem wyobraźnia.

Źródła wymienione rozpatrzę pokrótce.

Skóra i układ mięśniowy są narządami par excellence pobudzającemi. Bell, który badał przejawy płciowości u małych dzieci, powiada, że wzruszenia miłosne objawiają się u nich zapomocą aktu dotykania, obejmowania, szczypania, pchania, całowania, podnoszenia jeden drugiego i t. p.[13]).

---

[13]) Moll używa w danym wypadku terminu contrectatio (Contrectationstrieb), którym obejmuje zarówno wymienione czynności t. j. popęd do fizycznego zbliżenia z osobą innej płci, jak i skłonność duchową do interesowania się nią.

Pobudliwość skóry jest w różnych miejscach ciała rozmaita i zależy od charakteru działających bodźców. Niektóre jej części tworzą swojego rodzaju zony[14]), których podrażnienie daje swoistą przyjemność. Dzieci np. lubią, aby je łaskotano po plecach, głowie, brzuchu i t. p. Chłopcy uprawiają niekiedy nawet swojego rodzaju sport w tym kierunku. Znałem np. 7-mio i 9-cio letnich chłopaków, którzy, kładąc się do łóżka, łaskotali kolejno jeden drugiego po plecach dla przyjemności... Szczególnie przyjemne i podniecające są podniety cieplne, a głównie łechtanie (czucie knismogeniczne od grec. knismos, łechtanie). To ostatnie wywołuje dosyć często silne pobudzenie płciowe nawet u dzieci. Narządy płciowe już w bardzo wczesnym wieku stają się ośrodkiem wrażeń knismogenicznych, szczególnie jeżeli nie są utrzymane w czystości. Pobudliwość ich wzmaga ciasne i zbyt ciepłe ubranie, o czem wychowawcy powinni dobrze pamiętać.

Na układ mięśniowy, jako źródło podniecenia seksualnego, wskazywano już oddawna. Podniecenie takie może pochodzić bądźto wskutek łagodnych wstrząsów (np. rytmiczne wstrząśnienia podczas jazdy konnej, huśtania, kołysania i t. p.), bądź naskutek borykania się, mocowania, podnoszenia innych lub wogóle silnego napięcia mięśniowego. Jest rzeczą ogólnie znaną, że wielu chłopców doznaje po raz pierwszy pobudzenia płciowego podczas zapasów z rówieśnikami. Tym sposobem powstaje u nich niekiedy erekcja, a nawet polucja.

Na specjalne podkreślenie zasługuje tutaj ruch kołowy w tańcu, który w pewnych warunkach może doprowadzić do swojego rodzaju ekstazy. „Młoda dziewczyna, powiada Lagrange, która tańczyła w ciągu kwadransa, znajduje się w takim samym stanie, jak po wypiciu wina". Taniec jest nietylko narkotykiem, lecz i silnym środkiem podniecającym. Fakt ten tłumaczy nam, dlaczego od czasów niepamiętnych służył on do pobudzania sfery płciowej. W naszych czasach jest on zarówno pobudką do miłości, jak i kompensacją, formą zastępczą normalnego zadowolenia płciowego. Z tej więc racji taniec wywołuje u młodych osób swojego rodzaju odprężenie, uczucie

---

[14]) Wyraz „zona" posiada tutaj inne, niż u Freuda znaczenie.

ulgi i dlatego jest tak bardzo przez nie lubiany. Wiadomo np., że kiedy młoda panna po wyjściu zamąż rozpocznie normalne stosunki płciowe, jej zapał do tańca słabnie, a nawet ustaje.

Silne, sprawiające ból podrażnienie skóry i mięśni wywołuje u niektórych osobników drogą iradjacji stan dużego napięcia płciowego, a nawet orgazmu. Oczywiście, mamy w danym wypadku różne formy algolagnji (Schrenck-Notzing), lecz chodzi mi tutaj tylko o jedną, tę mianowicie, która się wiąże z karą, jako środkiem pedagogicznym. Krótko mówiąc, chodzi o ból, spowodowany biciem po pośladkach. Pierwszych wrażeń seksualnych doznają stosunkowo często dzieci, skądinąd zupełnie normalne, pod wpływem takiego właśnie bicia, a nawet widoku karania w ten sposób innych. Doznania tego rodzaju opisał z dużą przejrzystością w swych Wyznaniach I. I. Rousseau, bity w 8-ym roku życia przez swoją opiekunkę, pannę Lambercier[15]).

Piszący te słowa posiada szereg opisów analogicznych. Jeden z nich, specjalnie ciekawy, pochodzi od młodzieńca, który, jako chłopak 11-letni, doznał po raz pierwszy silnych sensacyj płciowych, kiedy patrzył na bitego przez ojca brata sposobem wymienionym.

Féré[16]) wykazał, że każde bicie o nasileniu umiarkowanem posiada charakter toniczny, o czem zresztą wiedzieli już starożytni (Galen). Skoro tak się rzecz przedstawia, to dla wychowawców wynika ten ważny wniosek, że wogóle bicie, a nietylko po pośladkach, jest szkodliwe, gdyż — pomijając w tej chwili inne względy — może wywołać podrażnienie sfery seksualnej.

Z innych zmysłów zasługuje na uwagę w sprawie omawianej narząd powonienia, w pewnym stopniu słuch, a przedewszystkiem wzrok.

Powonienie i wogóle błona śluzowa nosa odgrywają rolę czynnika silnie podniecającego. „Przyjemny zapach gabinetu

---

[15]) „Qui croirait", powiada Rousseau, „que ce châtiment d'enfant, reçu à huit ans par la main d'une fille de trente, a décidé de mes goûts, de mes désirs, de mes passions, de moi, pour le reste de ma vie?" Confessions, part I, livre 1.

[16]) Féré, Revue de médecine, 1900, août.

toaletowego, mówi Rousseau, nie jest taką błahą pułapką, jak myślą, i ja nie wiem, czy trzeba winszować, czy też litować się nad mądrym mężczyzną, że zapach kwiatów, o które dba jego kochanka, nigdy nie wzbudza w nim drgnięcia". Dzieci lubią często inny zapach — ekskrementów i pod jego wpływem doznają niekiedy, jakby się wyraził Freud, uczucia rozkoszy. W różnych poszczególnych wypadkach zostaje tym sposobem podrażniona także sfera płciowa. Sadger np. cytuje trzyletniego chłopaka, Ottona, który bardzo lubił zapach ekskrementów, przyczem jednocześnie zachodziła u niego erekcja.

Krafft-Ebing sądził, że ścisły związek, jaki istnieje między powonieniem a popędem płciowym, jest uwarunkowany bliską lokalizacją w korze mózgowej ośrodków pierwszego i drugiego. Nie wnikając tutaj w tę sprawę, musimy zaznaczyć, że w nosie znajdują się miejsca, nazwane przez niektórych punktami płciowemi. Są to mianowicie obręby, w których tętnice nie przechodzą w żyły za pośrednictwem naczyń włoskowatych, ale gdzie naczynia tworzą swojego rodzaju sploty, na podobieństwo ciał jamistych — podobnie jak w narządach płciowych. Otóż okazało się np., że punkty owe stale nabrzękają podczas menstruacji i Joal tłumaczy tem również krwawienie z nosa, jakie ma często miejsce u dziewcząt dojrzewających. Znane są także wypadki kompensacyjnego krwawienia nosa — zamiast menstruacji (Korsakow). Zauważono również pewien związek między wydzielaniem śluzu flegmowego a podnieceniem płciowem, to zn. że cierpienia nosa odbijają się na sferze seksualnej. Naprzykład. Chory Fére'go doznawał stale przy katarze nosa silnego pobudzenia płciowego. Krafft-Ebing podaje wypadek obfitego zbierania się flegmy — aż do zatkania przez nią otworów nosa podczas perjodów. Romferg wspomina o młodzieńcu, który stale zaczynał kichać, kiedy wyobraźnia jego została pobudzona tematami seksualnemi. Mackenzie stwierdza łączność chorób nosa z podnieceniem płciowem. Na specjalne podkreślenie zasługuje fakt, że wielu osobników, uprawiających onanizm, było dotkniętych chronicznemi zaburzeniami w funkcjach nosa.

Uwagi wymienione aż nadto dowodzą, że w wychowaniu płciowem stan nosa nie jest rzeczą taką obojętną, jak się to często zdaje.

Słuch[17]), jako współczynnik pobudzenia płciowego, posiada również niemałe znaczenie. Wiadomo np., że muzyka i dźwięczny głos działają bardzo silnie na obie płci, szczególnie na kobiety, które pod ich wpływem doznają większego, niż mężczyźni podniecenia. Potwierdza to między innemi zachowanie się kobiet podczas koncertów, które w różnych wypadkach poszczególnych dochodzi wprost do ekstazy. Wystarczy w tej materji przeczytać np. sprawozdania z koncertów Paderewskiego. Jedna z gazet amerykańskich tak opisała szał tysięcy kobiet podczas jego występu: „Cisza. Oczy wszystkich utkwione na scenę... Paderewski wchodzi. Wita go burza oklasków, które zmienia cisza i długie, głębokie westchnienie 3.000 kobiet... Paderewski zaczyna grać... Tysiące oczu śledzi z wielkiem napięciem każde, najmniejsze jego poruszenie... Pod koniec gry nawet najbardziej opanowane kobiety poddają się sugestji... Westchnienia, płacz, silnie ściśnięte dłonie, pochylone głowy. „On moje bóstwo!" słychać zewsząd w tłumie rozegzaltowanych kobiet"[18]).

Wzrok jest jednym z najsilniejszych bodźców życia płciowego, przyczem popęd do oglądania ciała osoby płci innej, a szczególnie jej genitalij, może, według Freuda wystąpić u dzieci „jako samorodny przejaw seksualny". Widok narządów płciowych i części obok nich leżących wywołuje u niektórych osobników, począwszy mniej więcej od lat 7 aż do pokwitania i później, swojego rodzaju wstrząs i silny popęd do powtórnego oglądania tych miejsc. U wielu chłopców w okre-

---

[17]) Nie mam tutaj oczywiście na myśli słuchu, jako narządu, dzięki, któremu osobnik może słyszeć, lub brać poprostu udział w rozmowie podniecającej.

[18]) Dobrze byłoby również wspomnieć i o niektórych pisarzach: „La musique de Wagner", pisał P. Bourget w 1886 r., „me donne une commotion cérebrale assez analogue à celle que l'Anglais Th. Quincey décrit dans les conférences du mangeur d'opium". Barrès (Musique de perdition), kiedy opowiada o koncertach w Châtelet mówi, że „le publique s'y abandonne à des transes de volupté... C e r t a i n e s j e u n e s f e m m e s a v a i e n t d e s v i s a g e s d'a l c ô v e"... (podkr. m.). Patrz o tem szczególnie C. Photiadesa, Amour de la Musique. Revue de Paris, 1928, Nr. 3.

sie szkolnym powstają w ten sposób poprostu epidemje „podglądania".

Nie będę tutaj roztrząsał bardziej szczegółowo roli, jaką odgrywa wzrok w uświadamianiu i pobudzeniu płciowem (obrazki pornograficzne, wystawy kin, dzieła sztuki itd. itd.), gdyż to są rzeczy wszystkim znane. Chciałbym tylko poruszyć jeszcze kwestję nagości, wysuwaną w naszych czasach przez różnych pedagogów i lekarzy.

Wspomniałem, iż budowa ciała płci odmiennej bardzo pociąga umysł dziecięcy i zainteresowanie się nią jest jakby pierwszym zwiastunem budzącego się popędu płciowego. Mało kto zdaje sobie dokładnie sprawę, ile czasu i energji poświęca mały człowiek, aby zbadać tę dla niego tajemniczą dziedzinę. Dr. Werthauer utrzymuje, że gdyby zapoznano dzieci w swoim czasie z budową i funkcjami narządów rozrodczych płci obojga, możnaby usunąć 90% aktów nieprzyzwoitości, popełnianych na osobnikach młodszych; nie są to bowiem próby gwałtu w zwykłem tego słowa znaczeniu, lecz wybuchy dławionej przez długi czas ciekawości seksualnej. W Niemczech powstał nawet ostatniemi czasy prąd kultury nagości (Nackt-Kultur), propagowany głównie przez dr. Pudora i Ungewittera[19]). Pierwszy kładzie silny nacisk na okoliczność, że nagość jest czynnikiem zdrowia i odrodzenia. Dochodzi on nawet do tego, że wymaga koedukacji nago. Analogiczne poglądy wygłasza i Ungewitter.

Dzisiaj nie ulega wątpliwości, że nagość, o ile się z nią nie łączy pobudzenie płciowe, posiada duży wpływ zdrowotny. Fakt jej wpływu dodatniego został między innemi stwierdzony także na ludach pierwotnych: z chwilą, kiedy pod działaniem cywilizacji zaczynają one używać ubioru, zjawia się zaraz większa podatność do chorób, wzrasta śmiertelność i zwyrodnienie. Względy higjeny przemawiają całkiem jednoznacznie za nagością, zachodzi więc tylko pytanie, czy da się ona także obronić, i ze stanowiska pedagogicznego. W tym ostatnim wypad-

---

[19]) Pudor, Nackt-Kultur. Berlin 1906. Patrz także Sexual-Probleme, 1908, grudzień. Ungewitter, Die Nacktheit, 1905. O nagości ze stanowiska psychanalitycznego zobacz Zeitschr. f. psychoanalitische Pädagogik 1928, Heft 2-3 (Nacktheit und Erziehung).

ku chodzi głównie o to, jaki wpływ psychiczny posiada spoufalenie się z nagością, t. j., czy ta ostatnia zawsze pociąga za sobą obniżenie moralności płciowej, czy też nie. Jeżeli uwzględnimy nasze warunki społeczno - kulturalne, to odpowiedź na postawione pytanie nie jest wcale łatwa. Opierając się jednak na świadectwie różnych podróżników, a poniekąd i historji, musimy wyznać, że nagość i pod tym względem jest czynnikiem dodatnim. G. F. Scott Elliot[20]), którego zdanie jest bardzo miarodajne, utrzymuje nawet, że czystość płciowa znajduje się w stosunku odwrotnym do ilości ubrania. Nagość, o ile przyzwyczailiśmy się do niej przed zbudzeniem się popędu płciowego nie działa podniecająco i w późniejszym okresie życia. Świadczy o tem wiele faktów. Walter Gerhard[21]) powiada, że żyjąc w krajach podzwrotnikowych mniej więcej do 20 r., patrzał na ciało nagie bez żadnych myśli erotycznych. Dopiero po powrocie do Niemiec nauczył się widzieć w niem podnietę do myśli nieprzyzwoitych.

Dokładne zważenie argumentów pro i contra nagości przemawia bezwzględnie na jej korzyść nietylko ze stanowiska higjeny (ogólnej i seksualnej), lecz także etyki i estetyki:

a) Ona jest ważnym elementem zdrowia, a w dziedzinie higjeny seksualnei usuwa męczącą ciekawość i chorobliwe podniecenie płciowe.

b) Nagość działa dodatnio i na starszych, rozwijając w nich poczucie piękna i podnosząc wartość życia („La vision de la forme humaine... est l'un des principaux toniques de la vie").

c) Wpływa korzystnie pod względem etycznym, gdyż zamiast pruderji, chwiejnej i fałszywej moralności, budzi moralność trwałą, pozytywną.

Względy, o których mowa, nie rzucają się bezpośrednio

---

[20]) Scott Elliot, A naturalist in Mid-Africa, str. 36 (Cyt. według Havelocka Ellisa).

[21]) W. Gerhard, Ein Kapitel zur Erziehung. Geschlecht und Gesellschaft, tom I.

w oczy i dlatego sprawa musi być długo przygotowywana w opinji publicznej, nim zostanie słusznie oceniona[22]).

Przechodzę do pracy umysłowej i wyobraźni. Intensywna praca umysłowa i wogóle napięcie duchowe może spowodować tak u młodych (przeważnie w okresie szkolnym), jak i dojrzałych osób równoczesne podniecenie płciowe, „co jest chyba jedyną uzasadnioną podstawą do owego, poza tem tak wątpliwego wyprowadzenia zaburzeń nerwowych z przepracowania umysłowego". Podniecenie takie kończy się najczęściej u chłopców polucją i zachodzi zwykle podczas wypracowań piśmiennych, szczególnie z matematyki. Wypadki powyższe nie są bardzo rzadkie i zazwyczaj powodują masturbację albo są jej następstwem. Bądź co bądź mamy tutaj do czynienia ze zjawiskiem dosyć odosobnionem, gdy tymczasem inna dziedzina życia duchowego — wyobraźnia jest powszechnym, a zarazem jednym z najsilniejszych czynników pobudzenia seksualnego.

Dla nas ważny jest pod tym względem szczególnie okres dojrzewania płciowego, gdyż wtedy młodzież oddaje się niemal zupełnie na pastwę swych marzeń erotycznych. Treść ich zależy od stopnia uświadomienia płciowego — począwszy od nieokreślonych westchnień, kończąc na całkiem konkretnych przedstawieniach o stosunku wzajemnym płci obojga. Marzenia tego rodzaju zasila rozmowa, lektura, obrazy o treści specyficznej, samotność i t. d. i t. d. Można powiedzieć, że niema poprostu rzeczy, która w pewnych warunkach nie zdołałaby podsunąć naszej wyobraźni jakiegoś motywu seksualnego. Prof. Jaxa Bykowski powiada, że zna wypadek, kiedy zasłyszana przez dzieciaka rozmowa podczas nabożeństwa majowego stała się punktem wyjścia „nieoczekiwanych i niepożądanych" następstw w kierunku uświadomienia płciowego. Tak. Zdarza się nawet dosyć często, szczególnie w krajach protestanckich, że młodzież podczas nabożeństwa wyszukuje w Biblji miejsc i zwrotów ero-

---

[22]) Bloch w tej kwestji powiada tak: „Natürliche Auffassung des Nackten: das ist die Parole der Zukunft. Darauf weisen alle hygienischen, ästetischen und ethischen Bestrebungen unserer Zeit". (p. moje). Dzieło cyt. str. 176. Patrz zresztą cały rozdział 7-my (str. 138—176) jego pracy.

tycznych, wobec czego H. Ellis nazywa ją podręcznikiem erotyzmu. Faktem jest, że niektóre opowiadania Pisma Św. budzą w umysłach młodocianych ciekawość płciową i są następnie źródłem różnych spekulacyj na temat powyższy. Lektura pewnych utworów, sztuka i przedewszystkiem wyraźna lub zatuszowana pornografja kinowa, nietylko zasilają wyobraźnię młodzieży pierwiastkami seksualnemi, przyśpieszając w ten sposób rozwój popędu płciowego, lecz są poniekąd źródłem jej uświadomienia. Prof. Witwicki[23]) zaleca, żeby filolog nie „obcinał erotycznych ustępów z literatury klasycznej" i żeby podobnie czynili profesorowie języków i literatur nowożytnych. (Znane mi jest nazwisko pewnego psychologa, który nawet do nauki o kontrastach barwnych używał w szkole średn. obrazków podniecających!). „Od nich", powiada, „powinien młody człowiek wziąć zrozumienie i odczucie pięknych objawów życia płciowego w sztuce". Niestety, trudno zgodzić się z poglądem prof. Witwickiego, między innemi dlatego, że „odczucie" piękna w stosunku do płci innej jest wrodzone młodzieży zdrowej moralnie[24]), gdy tymczasem realizm wielu pisarzy starożytnych i takich autorów nowożytnych, jak np. Szekspir rozwiewa złudzenie piękna. W każdym razie należy zrobić pod tym względem bardzo ostrożną selekcję. Co się zaś tyczy „zrozumienia" życia płciowego, a właściwie uświadomienia, to należy do tego wybierać takie przedmioty, które nie podniecają zbytnio wyobraźni, jak np. biologja i wogóle nauki przyrodnicze.

Podniecona seksualnie wyobraźnia rozpala się ze szczególną siłą w marzeniach sennych i powoduje z jednej strony zmazy nocne, którym towarzyszy uczucie rozkoszy, z drugiej— przenosi swe działanie na jawę, wywołując w ciągu dnia mniej lub więcej trwałe pobudzenie płciowe. Nadmienić wypada, że

---

[23]) Patrz prof. Witwickiego, O roli nauczyciela historji naturalnej w sprawie uświadamiania młodzieży o zjawiskach życia płciowego. Referat, wygłoszony na X zjeździe lekarzy i przyrodników.

[24]) „Lors du premier lever du soleil sexuel, powiada de Blake, l'adolescent voit non pas un corps rond et jaune émergeant du bord de l'horizon, ou toute autre manifestation précise, mais tout un groupe d'anges chantans"... W podobny sposób Guyau określa miłość młodzieży, jako „un état dans lequel le corps n'occupe que la moindre place".

zjawiska autoerotyczne zachodzą we śnie u płci męskiej nieco częściej, niż u kobiet, lecz w tym ostatnim wypadku są intensywniejsze i działają silniej na jawę. Oczywiście, nie mogę tutaj rozwodzić się szerzej nad tą kwestją, muszę jednak podkreślić, że pedagogika seksualna powinna zwrócić baczniejszą uwagę na niektóre przynajmniej warunki snu: sam sposób spania (spanie nawznak jest niewskazane), pokrycie i wogóle temperaturę podczas snu, charakter odżywiania (obfity i ciężkostrawny posiłek, szczególnie jeżeli został spożyty wkrótce przed położeniem się spać, wywołuje „zmory" nocne, polucje i wogóle rozognia sferę płciową), zbyt długie przebywanie w łóżku i t. p. Do powyższego dołączają się jeszcze myśli przedsenne, które podświadomość chwyta i przerabia w rozkoszne omamy marzeń sennych. Czar owych marzeń jest tak często punktem wyjścia różnych sensacyj i nałogów płciowych, że koniecznem jest, aby wychowawcy zainteresowali się więcej higjeną i psycho-fizjologją spania.

Pozostało mi omówić pokrótce związek niektórych wzruszeń ze sferą płciową. Chodzi głównie o strach, niepokój, a po części i gniew.

„U dzieci w wieku szkolnym", powiada Freud, „obawa, że będą pytane, podobnie jak i napięcie podczas zadania, które trudno rozwiązać, mogą posiąść doniosłość tak dla wyłonienia się przejawów seksualnych, jak również dla stosunku dziecka do szkoły, ponieważ wśród tych okoliczności, odczuwane bywa często podrażnienie w genitaljach, domagające się natarczywie ich dotykania, lub też jawi się coś w rodzaju polucji, z jej wszystkiemi tak zakłócającemi następstwami. Wogóle należy zachowanie się dzieci w szkole, będące niejednokrotnie nielada zagadką dla nauczycieli, wprowadzić w związek z kiełkującym seksualizmem dziecięcym. Płciowo podniecające oddziaływanie pewnych, samych w sobie niemiłych afektów: lęku, przerażenia, grozy, zachowuje się u wielu ludzi także i podczas pełnej ich dojrzałości; wyjaśnia nam to, dlaczego tyle osób tak skwapliwie poszukuje pewnych sensacyj, skoro tylko pewne uboczne okoliczności (przynależność do świata fantazji, lektura, teatr) zmniejszają grozę niemiłego uczucia".

Wpływ strachu na sferę płciową w związku z różnemi

wydarzeniami życia szkolnego jest rzeczą ogólnie znaną. Gdy miałem 10 lat, mówi pacjent Sadgera, spóźniłem się pewnego razu do szkoły. Nasz nauczyciel był bardzo surowy i ogromnie baliśmy się go. Kiedy spojrzałem na zegar szkolny i zobaczyłem, że spóźniłem się o 10 minut, ogarnął mnie przestrach i wtedy poczułem dziwne, nadzwyczaj przyjemne uczucie w genitaljach. Uczucia tego nigdy nie zapomnę. Powstało ono samorzutnie, gdyż nigdy przedtem nie zajmowałem się onanizmem. Zjawiska podobne zachodzą często podczas wypracowań piśmiennych, w tym właśnie momencie, kiedy ucznia ogarnia przestrach, że nie zdąży skończyć. Rosegger opowiada, że gdy, będąc małym chłopcem, popełnił jakieś przestępstwo, surowy ojciec stawał przed nim i ostrym głosem robił mu wymówki. Chłopak stał jak wryty, patrzył ojcu prosto w oczy i oprócz poczucia winy, doznawał jeszcze czegoś innego: łzy płynęły mu obficie z oczu, stał jak martwy, a jednak czuł się niewypowiedzianie dobrze. Im większy był gniew ojca, tem silniejsze było to uczucie... Pod jego wpływem budziła się w chłopcu chęć zrobienia czegoś, aby ojciec znowu wpadł we wściekłość. W tym wypadku mamy do czynienia z tak zwaną „miłością strachu" (Hattingberg), która jest uwarunkowana iradjacją wzruszenia strachu na sferę płciową. Podobnie działa niekiedy gniew. Stanley Hall powiada w swej znakomitej pracy, A study of anger[25]), że gniew powoduje niejednokrotnie silne podrażnienie zarówno w piersiach, jak i narządach płciowych. W jednym wypadku, który podaje, każdemu wybuchowi gniewu towarzyszyło wydzielenie siemienia. Z innych wzruszeń tej samej barwy zasługuje na wzmiankę nagłe zmartwienie i wogóle stany przykrości.

Na zakończenie tej części chcę jeszcze powiedzieć kilka słów o uczuciach dodatnich tego typu, co np. miłość i tkliwość rodzicielska, które w budzeniu popędu płciowego odgrywają rolę pierwszorzędną. Matka, powiada Freud, przeraziłaby się, gdyby wiedziała, że swemi czułościami rozbudza popęd płciowy dziecka. „Nadmiar czułości rodzicielskiej może być bezwąt-

[25]) American Journal of Psychology, 1899, lipiec, str. 549. Patrz także Molla, Untersuchungen über die Libido Sexualis, tom I, str. 18.

pienia szkodliwy, ponieważ przyśpiesza dojrzałość płciową, a przez to, że dziecko „rozpieszcza", czyni je niezdolnem do tego, by w życiu późniejszem mogło chwilowo zrezygnować z miłości, albo poprzestać na jej zmniejszonej mierze. Jest to najlepszą oznaką późniejszej nerwowości, skoro dziecko się okazuje nienasyconem w pożądaniu pieszczot rodzicielskich". Z drugiej strony neuropatyczni rodzice przez swoje pieszczoty najwięcej rozbudzają skłonności dziecka do nerwowych zachorzeń.

Umiarkowanie i tutaj jest ze wszech miar godnem zalecenia.

3. W pracy Die „Kulturelle" Sexualmoral und die moderne Nervosität[26]) pisał Freud, że opanowanie takiego silnego popędu, jak płciowy, wymaga poświęcenia całej energji, przyczem udaje się to niewielu osobom i tylko na pewien czas. Większość, na skutek tej walki, popada w chorobę, innemi słowy, jest konstytucjonalnie niezdolną do abstynencji płciowej. Bezwątpienia, mówi on, walka z tym przepotężnym popędem hartuje charakter, ale tylko u poszczególnych jednostek, specjalnie w tym kierunku przez naturę wyposażonych; należy wyznać także, iż to zróżnicowanie charakterów, jakie dzisiaj obserwujemy, mogło powstać tylko dzięki ograniczeniom seksualnym. Najczęściej jednak walka ta zużywa kompletnie całą energję osobnika i wtedy właśnie, kiedy musi on walczyć o zdobycie sobie należnego miejsca w społeczeństwie. Nie sądzę, kończy, żeby abstynencja sprzyjała wyrobieniu charakterów czynnych, reformatorów, myślicieli oryginalnych i dzielnych bojowników wolności. Zachowanie się człowieka w sprawie płciowej, symbolizuje często metodę jego działania w stosunku do świata zewnętrznego: osobnik, który zawłada energicznie przedmiotem swego pożądania seksualnego, posiada szanse wykazania takiej samej energji w zdobywaniu innych celów życiowych.

---

[26]) Sexual - Probleme, 1908, marzec.

Swoją analizę wpływu kulturalnej moralności płciowej rozszerza on także i na stan umysłowy kobiet Współczesne wychowanie dziewcząt nie pozwala im zajmować się przedmiotami seksualnemi, wskutek czego nie mogą nawet otrzymać dokładnych wiadomości z tej dziedziny. Takie ograniczenie przekracza sferę płciową, promieniując na całą osobowość. Nie zdaje mi się, powiada, aby istniało przeciwieństwo między pracą umysłową a dziedziną seksualną, jak przypuszczał Möbius. Przeciwnie, sądzę, że fakt niewątpliwej niższości umysłowej kobiet pochodzi z otamowania myślenia, jakie u nich powstało pod wpływem stłumień seksualnych.

Freud zresztą zmienił później swój pogląd na znaczenie patogeniczne abstynencji. W Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse[27]) pisze, że nie trzeba przeceniać jej szkodliwości, gdyż istnieje wiele sposobów zaspokojenia popędu płciowego i skoro brakuje jednego środka, można go zastąpić innym. Należy pamiętać, że popęd płciowy odznacza się nadzwyczajną plastycznością.

Sprawa powściągliwości seksualnej była rozważana w sferach lekarskich od dawien dawna. Już Schuring opisywał jej dodatnie i ujemne strony w swej Spermatologji (1720). Z tych ostatnich wylicza między innemi obłąkanie, epilepsję, niemoc płciową, a nawet śmierć. W czasach nowych Krafft-Ebing[28]) starał się wykazać, że powściągliwość s. może wywołać stan ogólnego podniecenia i zdenerwowania, Schrenck-Notzing[29]) — nadmierną hiperestezję seksualną i skłonność do różnych perwersyj, Nystroem[30]) wylicza wśród jej następstw — niemoc płciową, orchitis, neurastenję, depresję, bezsenność i cały szereg innych zaburzeń nerwowych. Rohleder[31]) nie są-

---

[27]) Freud, Vorbsungen... str. 397 — 398.

[28]) Krafft - Ebing, Ueber Neurosen durch Abstinenz. Jahrbuch f. Psychiatrie, 1881, z. 1 - 2.

[29]) Schrenck - Notzing, Kriminalpsychologische und Psychopathologische Studien, 1902.

[30]) Nystroem (Stockholm) Die Einwirkung d. sexuellen Abstinenz auf die Gesundheit. Sexual-Probleme, 1908, lipiec.

[31]) Rohleder, Die Abstinentia sexualis. Zeitschr. f. Sexualwissenschaft, 1908, listopad.

dzi, żeby abstynencja mogła wywołać choroby organiczne, jak np. orchitis, lecz utrzymuje, że nawet czasowe i niezupełne powstrzymanie się od stosunków płciowych powoduje podrażnienie nerwowe, niepokój, depresję, histerję, histeroepilepsję, objawy nymfomanji i t. d. Wszystkie te symptomy, powiada, mogą być usunięte przez wznowienie życia płciowego. Abstynencja, kończy, jest przeciwną naturze i nigdy w czystej formie nie istniała.

Z innej strony wielu wybitnych znawców tej sprawy poucza, że życie płciowe poza małżeństwem nie jest koniecznością i że powściągliwość seksualna nietylko nie szkodzi zdrowiu, lecz przeciwnie — jest nawet pożądaną dla jego zachowania. Löwenfeld[32]) twierdzi, że abstynencja może być niebezpieczną tylko w warunkach wyjątkowych, biorąc zaś rzecz ogólnie, bezpodstawnem jest utrzymywać, że prowadzi ona do poważnych zaburzeń nerwowych i psychicznych. Eulenburg[33]) wątpi, żeby ktokolwiek, prowadząc życie powściągliwe, popadł w neurastenję, lub wogóle chorobę. Podobnie utrzymują: Ribbing, Gilles de la Tourette, Féré, Fuerbringer, Naecke i t. p.[34]). Dr. J. F. Scott broni zawzięcie powściągliwości płciowej[35]), a Sir William Gowers[36]) powiada, że żadnemu człowiekowi nie stała się najmniejsza krzywda wskutek abstynencji i nikt nie poczuł się zdrowszym, silniejszym pod wpływem życia niepowściągliwego. Wszyscy ci, którzy oddają się uciechom płciowym, są mniej moralni, niż abstynenci; wielu z nich jest także słabszych fizycznie.

---

[32]) Löwenfeld, Sexualleben u. Nervenleiden. Wyd. 4-te, str. 62—69.

[33]) Eulenburg A., Sexuale Neuropathie. Leipzig, 1895, str. 14.

[34]) Blumenau powiada, że u osób dorosłych abstynencja nie jest zjawiskiem ani normalnem, ani nienormalnem i prowadzi zwykle do masturbacji.

[35]) I. F. Scott, Sexual Instinct. Wyd. 2-gie, 1908, rozd. III. Należy tutaj zaznaczyć, że w Stanach Zjednoczonych Ameryki pogląd ten jest bardzo szeroko rozpowszechniony. Na Kongresie Lekarzy S. Z. w 1906 uchwalono nawet specjalną rezolucję o nieszkodliwości abstynencji dla zdrowia.

[36]) Gowers W., Syphylis and the nervous system. 1892.

W sporze różnych powag lekarskich o wartość zdrowotną powściągliwości istnieje, jak widzimy, rozbieżność poglądów[37]; jedni są „za", drudzy — „przeciw". Zapatrywanie tych ostatnich nie wydaje mi się jednak dostatecznie ugruntowane. Po pierwsze dlatego, że materjał, na którym się opierają, pochodzi niemal wyłącznie od osób chorych. Ci zaś, którzy żyją w bezwzględnej powściągliwości — a jest ich nieporównanie więcej, niż tamtych — i pomimo to są pełni sił fizycznych i duchowych, nie wchodzą w rachubę. Po drugie, pacjenci ich, to są osoby przeważnie z innych względów chore, przedewszystkiem z nadmiaru pożądliwości, spowodowanej brakiem woli. Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że kto ciągle pożąda, lecz znajduje ustawicznie jakieś przeszkody — wewnętrzne lub zewnętrzne — do urzeczywistnienia swych marzeń erotycznych, ten wkońcu ulega chorobie. Dowodzić tego dzisiaj nie potrzeba. Źródło zatem cierpień ich pacjentów, o ile nie posiadają specjalnej konstytucji płciowej, znajduje się nietyle w abstynencji, ile w rozkiełznanej płciowo wyobraźni i słabości woli. Bądź co bądź obozy walczące zgadzają się bez wyjątku na jedno: młodzież powinna zachować powściągliwość jak najdłużej. W wyniku ankiety Jacobsohna[38]) rozesłanej około 200 uczonym różnych krajów europejskich, czytamy, co następuje: „młodzież powinna bezwzględnie przestrzegać powściągliwości, gdyż ta ostatnia nie może jej uczynić zła, lecz przeciwnie może jej przynieść pożytek; jeżeli nasi młodzi ludzie będą unikali stosunku płciowego poza małżeństwem, zachowają oni bardziej wzniosły ideał miłości i nie narażą się na niebezpieczeństwa chorób wenerycznych".

---

[37]) Bloch powiada: „In keiner Frage stehen sich die Ansichten so schroff gegenüber wie in derjenigen der Bedeutung, des Wertes und der Folgen der geschlechtlichen Enthaltsamkeit". W sprawie powyższej rozróżnia on 5 grup: apostołów ascezy absolutnej (Tołstoj, Weininger), obrońców (lekarzy) względnej powściągliwości, obrońców podwójnej moralności płciowej, entuzjastów religijnych (którzy żądają od obu płci abstynencji aż do zawarcia małżeństwa ze względów moralnych) i sceptyków, nie wierzących w możliwość powściągliwości.

[38]) Dr. L. Jacobsohn, Die sexuelle Enthaltsamkeit im Lichte der Medizin. St.-Petersburger med. Wochenschrift, 1907, 17 marca.

Jednym z najczęstszych grzechów przeciw powściągliwości płciowej przed i w okresie dojrzewania jest onanizm. Freud, jak wiemy, uważa go w pewnym stopniu za zjawisko normalne. Sądzę jednak, że słusznem będzie wspomnieć tutaj, iż pod tym względem wyprzedził go lekarz lwowski, dr. Uhma, który powiada, że samogwałt można w pewnych okresach życia traktować jako objaw fizjologiczny. Dodaje przytem, że tak śmiałego twierdzenia nikt dotąd nie wygłosił. Nie ulega wątpliwości, że wśród dzieci zachodzą niekiedy wypadki wczesnego, nawet bardzo wczesnego samogwałtu, są to jednak fakty — wbrew temu, co twierdzi Freud — stosunkowo rzadkie. Co się tyczy osobników starszych, np. w okresie szkolnym, to różni badacze podają w tej materji dane wprost zastraszające: słynny lekarz chorób nerwowych, Oscar Berger, utrzymywał, że liczba uprawiających masturbację wynosi 99% dla płci obojga, Rohleder sądzi, że 95 — 100%, inni przytaczają cyfry mniejsze. St. Hall wspomina o jednej szkole w Stanach Zjednoczonych, gdzie wszyscy bez wyjątku uczniowie zajmowali się onanizmem i najbardziej doświadczeni w tym sporcie byli uważani poprostu za bohaterów[39]). Autor ten dodaje, że masturbacja jest nadzwyczaj częstym nałogiem u ślepych.

Cyfry, o których mowa, nie są zjawiskiem pocieszającem, ale na szczęście nie posiadają też wymaganej ścisłości naukowej. Jest rzeczą niesłychanie trudną, opierając się nawet na poważnych danych statystycznych, przyjąć jakąś liczbę przeciętną, gdyż w grę wchodzą tutaj różne czynniki: rasa, klimat, środowisko, ogólny stan zdrowotny, pobudliwość płciowa, sugestyjność[40]) i t. d. Ilustracją rozgardjaszu w tej materji może

[39]) Patrz o tem także R. Thomalla, Onanie in der Schule, deren Folgen und Bekämpfung. Zeitschr. f. Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. 1906, tom V str. 63 — 68.

[40]) Są to, jak widzimy, warunki mniej więcej ogólne. Oprócz nich bardzo ważną rolę w powstawaniu masturbacji odgrywają różne czynniki okolicznościowe: zły przykład, namowa, naśladownictwo; ciasne i zbyt ciepłe ubranie, polucje nocne, gimnastyka (np. wchodzenie po linie); tarcie, spowodowane brudem, pielęgnacja, wędrowanie pasożytów z jelit do pochwy dziewcząt i t. d. i t. d.

W masowych przejawach onanizmu bardzo silnym czynnikiem jest sugestja: „Denn nichts ist leichter zu suggerieren als Onanie", powiada Bloch.

być np. opinja dwóch niemieckich badaczy. Jeden, Näcke, powiada, że będąc uczniem nigdy nie słyszał o masturbacji; cytuje on także zdanie różnych lekarzy, którzy utrzymują, że w większości szkół praktyki tego rodzaju są uważane poprostu za „świństwo" (Schweinerei). Drugi, Hoche, wykazuje na podstawie zebranego przez siebie materjału w wielu szkołach niemieckich, że onanizm tam jest bardzo rozpowszechniony. Pomijając niezgodność powyższą, stwierdzam, że u nas (zarówno w dużych, jak i małych środowiskach) sytuacja naogół jest lepszą[41]), niż na Zachodzie, wyjąwszy Anglję, gdzie popęd płciowy dojrzewa nieco później i przekroczenia jego w szkole są rzadsze (H. Ellis).

O szkodliwości onanizmu pisano bardzo wiele i zdania zostały tak samo podzielone, jak i w sprawie abstynencji płciowej. Do następstw tego nałogu zaliczano: epilepsję, obłąkanie, choroby oczu, choroby serca (Masturbantenherz, Krehl), bóle głowy, różne formy newralgji, astmę, katar macicy, pochwy i t. d. Należy być jednak ostrożnym, powiada H. Ellis, w sądach tego rodzaju, gdyż niema danych, aby sama masturbacja u osobnika normalnego i zdrowego mogła wywołać inne złe następstwa, niż lekkie zaburzenia funkcjonalne i to w przypadkach nadużyć. Poglądu tego broni obecnie wielu wybitnych uczonych[42]), począwszy od Griesingera, który, zdaje się, pierwszy nauczał, że skutki ujemne onanizmu są uwarunkowane nietyle jego stroną fizjologiczną, ile psychiczną: stan duchowy jednostki, popełniającej z dnia na dzień coś, czego musi się wstydzić, co uważa za zło, a jednak nie może mu się oprzeć, prowadzi do silnych konfliktów i towarzyszącej im depresji. One to są głównym czynnikiem zła, o którem mówi się i pisze. Co się tyczy Freuda, to on sądzi, że samogwałt staje się szkodliwym dopiero wtedy, gdy jest uprawiany nadmiernie od bardzo

[41]) Zobacz o tem prace: Bykowskiego, Moszczeńskiej, Falskiego, Gromskiego, ankietę Łazowskiego i Sawickiego, a także innych.

[42]) Bloch np. powiada: „Heute sind alle erfahrenen Aerzte, die sich mit dem Studium der Onanie und ihren Folgen beschäftigt haben, der Ansicht, dass mässige Onanie bei gesunden, erblich nicht belasteten Personen keine Schlimmen Folgen hat. Nur das Uebermass schadet"...

wczesnej młodości. Prowadzi on mianowicie do nerwicy z wyczerpania (Erschöpfungsneurose). Na psychikę działa dezorganizująco, warunkując w pierwszym rzędzie brak harmonii pomiędzy zasadą rozkoszy (Lustprinzip) a wymogami świata rzeczywistego: osobnik zadawalnia się swym nałogiem i marzeniami erotycznemi, a przez to unika walki z realnemi warunkami życia. Wypacza to jego charakter, osłabia wolę, siły fizyczne, a wkońcu prowadzi do otępienia.

Nie mogąc w tem miejscu roztrząsać szczegółowo zagadnienia wpływu masturbacji[43]) na ustrój nerwowopsychiczny osobnika, podam kilka uwag, które, wbrew zbyt optymistycznym poglądom, przemawiają z całą stanowczością za wysoce szkodliwem działaniem przedwcześnie, nadmiernie — albo jedno i drugie — rozwiniętej funkcji płciowej.

Otóż jednem z najbardziej ciekawych odkryć współczesnej endokrinologji jest fakt, że wydzieliny gruczołów płciowych są dwojakiego rodzaju: jedne z nich (plemniki) powstają w komórkach rozrodczych tych gruczołów, drugie — w komórkach Leydiga (komórki interstycjalne), leżących poza woreczkami, wytwarzającemi plemniki. Te ostatnie są gruczołami bezprzewodowemi i hormony ich posiadają ogromne znaczenie dla rozwoju organizmu (potęgują tonus mięśni, układu nerwowego, procesów troficznych i t. p.) i wogóle dla całej struktury psychofizycznej osobowości. Steinach wykazał, że przyczyn powstawania drugorzędnych cech płciowych należy szukac w inkretach tych oto komórek. Stwierdził ponadto, że pomiędzy jednym a drugim rodzajem komórek płciowych istnieje pewna współzależność funkcjonalna: przewiązując nasieniowód (vas deferens), dzięki czemu plemniki nie mogły się wydostać z jąder, powodował atrofję komórek rozrodczych. Wzamian jednak tego, potęgowały się funkcje komórek interstycjalnych. Stosując ten zabieg na starcach, otrzymał wyniki nadzwyczajne, które można ująć krótko, jako ogólny wzrost sił fizycznych i duchowych.

---

[43]) Panow utrzymuje, że zmazy nocne są zawsze wynikiem nieświadomej masturbacji, t. zn. zachodzącej podczas snu. Pogląd jego nie wydaje mi się słuszny, gdyż znam przykłady, kiedy masturbacja była wykluczoną, a jednak polucje miały miejsce.

Eksperymenty powyższe są bardzo pouczające. Jeżeli bowiem prosty zabieg operacyjny — a należy pamiętać, że podobnie działa wazoligatura psychiczna, czyli powściągliwość płciowa — wywołuje takie dodatnie skutki nawet u starców, to cóż dopiero powiedzieć można o osobnikach młodych, które tych inkretów potrzebują w nadmiarze dla swego wzrostu i prawidłowej organizacji. Przyspieszenie, a tembardziej spotęgowanie funkcyj genitalnych, czy to pod postacią masturbacji, czy też w innej formie, osłabia działalność komórek inkretowych, a co za tem idzie, prowadzi do upadku ogólnej sprawności czynnościowej całego organizmu psycho - fizycznego. W poszukiwaniu więc skutków nadużyć seksualnych, nasamprzód trzeba zwrócić uwagę na wymienioną depresję sił życiowych: wszystkie inne symptomy, które wyliczano w takiej obfitości, powstają dopiero na tej kanwie i zależą często od różnych wpływów ubocznych.

Badania nad sekrecją wewnętrzną pouczają nas prócz tego, że najważniejszym momentem w pedagogice seksualnej jest: primo, nie dopuścić — o ile to jest możliwe ze względu na konstytucję — do przedwczesnego dojrzewania; secundo, zachować jak najdłużej, a przedewszystkiem we wczesnej młodości zupełną powściągliwość płciową. Jedno i drugie można osiągnąć środkami czysto wychowawczemi.

Zwolennicy pedagogiki seksualnej zaczynają zwykle od uświadamiania, a wychowanie woli traktują naogół bardzo platonicznie[44]).

Dziecko otrzymuje na rozmaite pytania „poważne", „przedmiotowe", „przystosowane do poziomu umysłowego" odpowiedzi, bo przecież, mówi się, że należy z niem postępować, jak z istotą wolną i rozumną. Staramy się więc wytłumaczyć mu w s z y s t k o, o co pyta. Życie tymczasem wymaga stosowania innej taktyki: kto w młodości nie zdobył sztuki ograniczania swej ciekawości do pewnych tylko przedmiotów, staje

[44]) Mówi się oczywiście, że uświadamianie nie powinno mieć charakteru wyłącznie umysłowego, lecz że należy je wplatać w „ogólny tok pracy wychowawczej". Znając jednak tendencje intelektualistyczne naszych czasów, można z łatwością sobie przedstawić, jak wygląda praktycznie owo „wplatanie".

się później praktycznie nieużytecznym. Przyrodzoną więc rozbieżność zainteresowań powinniśmy wtłaczać w pewne ramy i proces ten odbywa się czasami automatycznie, najczęściej jednak pod naporem różnych prób życiowych. Jeżeli nie uda się, prawidłowy rozwój władz psychicznych ulega zawieszeniu. Czy wobec powyższego nie byłoby wskazane rozpocząć pracę na tem polu już z dzieckiem? Nie negując zasadniczo potrzeby pewnego uświadamiania płciowego przed okresem krytycznym, sądzę, że *proces zwężania ciekawości należałoby rozpocząć od sfery płciowej, co ze stanowiska biologicznego jest dla ustroju wysoce pożyteczne*. Innemi słowy wydaje mi się koniecznem ująć instynktowną ciekawość dziecka w określone formy, poddać ją celowemu ograniczeniu w jednej przynajmniej dziedzinie, tej mianowicie, od której odwracanie uwagi jest bardzo pożądane. Tworzenie tego rodzaju powściągów[45]) posiada niezmiernie doniosłe znaczenie zarówno dla rozwoju umysłowego, jak i woli. Pedagodzy muszą zrozumieć, że biologja jest dla nich lepszym wskaźnikiem, niż hasła liberalne różnych modernizujących psychjatrów i innych lekarzy. Z jej bowiem stanowiska przedwczesne ujawnienie się sfery seksualnej jest szkodliwe, gdyż skraca cykl rozwojowy organizmu, nie dając mu możności skonsolidować się należycie. Przez ograniczanie zaś ciekawości dziecka, przeprowadzone według wskazań pedagogiki nowożytnej, osiągamy dwie wielkie zdobycze wychowawcze: a) wdrażamy je do powściągu pewnych wyobrażeń, co rozwija uwagę dowolną i drogą indukcji przenosi się na sferę czynu; b) opóźniamy krystalizację popędu płciowego, gdyż dzisiaj nie ulega wątpliwości, że uwaga i wyobraźnia — szczególnie dziecięca — wpływają podniecająco na powstanie różnych funkcyj organicznych.

Powiedzą nam prawdopodobnie, że jeśli nie zaspokoimy ciekawości dziecka, to myśl jego będzie pracowała w ciągu dalszym, ale już pomimo nas. Oczywiście, wypadki tego ro-

---

[45]) Pogląd Freuda, że niższość umysłowa kobiet pochodzi z otamowania myślowego w sferze seksualnej, należy do tych fantastycznych koncepcyj Mistrza, których źródeł trzeba szukać w monoideizującym wpływie konika seksualnego.

dzaju zachodzą bardzo często, cała jednak sztuka wychowania polega na tem, żeby nie myślało, skoro nie wolno mu tego czynić. Wszelkie wychowanie powinno rozpoczynać od urabiania woli i pedagogika seksualna musi nasamprzód zająć się pytaniem „jak", lecz w sensie: jak ograniczać niepożądaną z punktu widzenia biologji ciekawość dziecka. Wyrobienie określonych powściągów w tym kierunku jest pierwszem jej zadaniem, które musi realizować od chwil najwcześniejszych. Kiedy, postępując w ten sposób, zbliżymy się do okresu pokwitania, w którym uświadamianie płciowe w pewnych granicach staje się koniecznością, osobnik będzie już o tyle uodporniony duchowo, że zarówno wyjaśnienia z dziedziny higjeny seksualnej, jak i różne sensacje tej samej kategorji natrafiają na silnie zorganizowane pracą świadomą opory wewnętrzne. Nie potrzebujemy się wtedy obawiać, że strach przed chorobami wenerycznemi pchnie taką jednostkę do onanizmu, co często się zdarza, albo że ten ostatni nałóg przyjmie się u niej pod wpływem rozmaitych, często nieprzewidzianych okoliczności. Wszelka myśl o niepowściągliwości zostanie natychmiast stłumiona. „Najważniejszem uświadomieniem płciowem nie jest więc uświadomienie o funkcjach seksualnych, lecz o niewyczerpanej sile ducha ludzkiego, nakładającej wędzidła na zwierzęce popędy i potrzeby. Gdy we właściwym czasie pozwoli się młodzieńcowi zakosztować radości, płynącej z takiego panowania ducha, daje mu się do ręki najsilniejszą broń przeciwko pokusom płciowym". Cytowana przez Ksenofonta przypowieść sofisty Prodika o Heraklesie na roztajnych drogach może i dzisiaj oddać młodzieży wielkie usługi.

Życie płciowe człowieka utraciło swe pierwotne uwarunkowanie (przyrodzona bio-rytmika). Środowisko społeczne, w którem żyje, dostarcza mu ogromnej ilości podniet dodatkowych. Do źródeł pierwotnych (parcie, spowodowane sekrecją gruczołów płciowych) i wtórnych (widok, powonienie, bezpośrednie dotykanie przedmiotu płciowego), dołączyło się mnóstwo podniet trzeciej i czwartej kategorji, np. rzeczy, przypominające objekty seksualne, dzieła sztuki, literatura, przepojona erotyzmem i t. p. czynniki, posiadające tylko oddalony związek z popędem omawianym, które

jednak dzięki skojarzeniom (świadomym lub bezwiednym) wywołują taki sam efekt, jak pobudzenia dwóch pierwszych szeregów. Oto dlaczego aktywność płciowa może się zbudzić nawet u jednostek niedojrzałych, chorych, wyczerpanych (onaniści, rozpustnicy), starców, kobiet brzemiennych i t. p. Sygnały płciowe środowiska działają z niemniejszą siłą na wyobraźnię dziecka. Przyciągając ku sobie jego uwagę, powodują tem samem w i ę k s z y przypływ energji do sfery płciowej, niż tego wymagają względy biologiczne. Proces dopływu powiększa w pewnym stopniu szczególna łatwość, z jaką energja może przenosić się od jednego bieguna ku innym. Tak np. jeżeli środowisko wywołuje szereg pobudzeń, które wymagają odreagowania w jednym kierunku i jeżeli kierunek ten jest zatorowany, nagromadzona energja zmienia łożysko pierwotne i rzuca się na tory płciowe, jako punkty najmniejszego oporu. W ten sposób popęd seksualny, otrzymując w warunkach przyrodzonych tylko nadwyżkę energji, stał się za naszych czasów swojego rodzaju pająkiem, chciwie pochłaniającym i te jej zasoby, które są przeznaczone dla rozwoju i czynnościowania innych części organizmu psycho-fizycznego. Ponieważ współczesna pedagogika seksualna może tylko nieznacznie wpływać na zmiany prądów energetycznych, z tem większą zatem siłą powinna zająć się redukcją podniet płciowych otoczenia, innemi słowy obowiązkiem jej jest stworzyć dla młodego pokolenia takie warunki środowiska, w których zarażenie się szkodliwemi wpływami seksualizmu byłoby niemożliwe, a przynajmniej w bardzo znacznym stopniu utrudnione.

Charakter społeczno-kulturalny danej epoki odbija się na jej poziomie płciowym: okresy zdrowsze pod względem fizycznym i moralnym, cechowała zawsze większa powściągliwość płciowa i naodwrót. Jeżeli chcemy zdrowia dla przyszłych pokoleń, musimy wpoić obecnemu, że funkcje seksualne — w przeciwieństwie do innych czynności — powinny zachować w ciągu całego życia charakter rzadkiego święta. Osiągnąć to można przez sublimację, czyli zwrócenie pożądliwości płciowej ku celom wyższym. „A właśnie", powiada Freud tym razem słusznie, „składniki popędu płciowego odznaczają się taką szczególną podatnością do uwznioślenia, do zmiany swego celu

seksualnego na bardziej od pierwotnego oddalony i większą wartość społeczną posiadający. Uzyskanej stąd energji zawdzięczamy prawdopodobnie nasze najwyższe zdobycze kulturalne".

Z PIŚMIENNICTWA

Dr. Marjan Wachowski: Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnem i w oświacie pozaszkolnej. Poznań 1930, str. 57.

Do napisania powyższej książeczki skłoniła autora chęć złagodzenia chaosu panującego w pojęciach pedagogicznych. Chodziło o znalezienie i określenie podstawowych pojęć pedagogicznych. Nawiązując do prac Kerschensteinera i Lochnera, pragnie wykazać dr. Wachowski, iż jedną z tych podstawowych zasad systemu pedagogiki jest zasada odpowiedniości określona w następujący sposób: „tylko takie oddziaływanie wychowawcze jest skuteczne, które odpowiada strukturze wychowanka w mierze dostatecznej". To prawo odpowiedniości daje się rozszerzyć na działalność społeczną wogóle i obejmuje dlatego również i pozaszkolne wychowanie. Wykazując powszechność i słuszność tego prawa zastanawia się dr. Wachowski nad stosunkiem jego do aktualnych dziś postulatów pedagogicznych, a w szczególności do indywidualizacji i wolności. Interesujące i głębokie uwagi poświęcono kwestji przymusu, częściowo rehabilitując ten, nadmiernie dziś atakowany, środek wychowawczy. Autor zwraca uwagę na, charakterystyczne dla pewnych jednostek, pragnienie przymusu wprowadzającego ład w ich życie psychiczne, oraz na to, iż często (a nawet, jak twierdzi, naogół) „autorytatywne oddziaływanie wywołuje dążność do samokształcenia, a więc par excellence samodzielnego uczestnictwa w procesie wychowawczym, drogą buntu młodzieży przeciw kształceniu autorytatywnemu przez drugich".

Charakter i intencje studjum p. Wachowskiego są logiczno - systematyczne i dlatego tytuły końcowych rozdziałów: „Konsekwencje zasady odpowiedniości w odniesieniu do organizacji wychowania" i „Konsekwencje zasady odpowiedniości w odniesieniu do postępowania wychowawczego" nie są fortunnie obrane. Chodzi w nich bowiem przedewszystkiem o wykazanie, iż zasada odpowiedniości jest istotnie podstawowem i powszechnem prawem pedagogiki, i że dlatego obejmuje „tak ważne w organizacji wychowania zasady, jak dobór pedagogiczny, indywidualizację, swobodny wybór przedmiotów szkolnych przez ucznia, oraz rekompensatę".

W związku z powyższym charakterem studjum nasuwa się ważna kwestja zasadnicza. Jest rzeczą niewątpliwą, iż analiza norm pedagogiki i sprowadzanie ich do praw najprostszych i najogólniejszych przynieść może wiele dobrego. Trzeba jednak bacznie pamiętać również i o niebezpieczeństwach tej pracy. Odkrycie bowiem podstawowych zasad pedagogiki (dr. Wachowski uznaje istnienie dwóch takich zasad: zasady odpowiedniości i zasady celowości, przyczem o tej drugiej tylko wspomina), zasad obejmujących wszystkie inne wskazania jest właściwie — jeśli tak można powiedzieć — aksjomatyzacją pozorną. Z zasad tych bowiem nie uda się dedukować wskazań, tak jak się to czyni z twierdzeniami w systemach zaksjomatyzowanych. Pedagogika musi zawsce zachowywać charakter indukcyjny i eksperymentalny, a jej prawa najwyższe i najogólniejsze winny być punktem dojścia a nie punktem wyjścia. Prawdziwość lub użyteczność wskazań pedagogicznych mierzyć się powinno, jak dotąd, rzeczywistością, a nie zgodnością z aksjomatami. I dlatego studja systematyzujące i normatywne strzec się powinny niebezpieczeństw suchego deduktywizmu.

Studjum p. Wachowskiego niebezpieczeństw tych się ustrzegło, ale pragnęlibyśmy po tem dobrem, teoretyczno - systematycznem ujęciu zagadnienia, uzyskać w przyszłości oświetlenie zupełnie konkretnych spraw życia szkolnego i nauczania, t. zn. aby nam pokazano zasadę odpowiedniości nie w stosunku do innych pojęć pedagogicznych, ale by nam ją ukazano w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej pracy. Pragnęlibyśmy również, aby język i styl tej przyszłej publikacji nie zawierał tylu błędów i niezręczności, co książka tu omawiana.

B. S.

Źródła do historji wychowania (Wybór) Cz. I. Od starożytnej Grecji do końca w. XVII. Wydał i objaśnił Stanisław Kot. Warszawa, 8⁰, str. VIII + 382 + Album ilustracyj do dziejów wychowania (62 rycin).

W r. 1924 ogłosił Prof. Kot Historję wychowania, któreto dzieło w piśmiennictwie naszem naukowem z zakresu dziejów wychowania i szkolnictwa doby ostatniej, stanowi po dziś dzień pozycję najcenniejszą, a i po długie lata służyć będzie szeregowi pokoleń. Samodzielne, syntetyczne i nowe ujęcie przedmiotu, wysoka wartość naukowa, uzyskana przez opracowanie źródłowe obok cech popularyzatorskich tej książki, łączenie zjawisk pedagogiki polskiej z obcą, a przedewszystkiem ugruntowanie historji wychowania na tle powszechnej historji kultury — oto najważniejsze, już niejednokrotnie podkreślane, zasadnicze i istotne walory dzieła. Jest ono niezastąpionem wydawnictwem w ręku nauczyciela seminarjum, studenta uniwersytetu i w zupełności zaspakaja ciekawość laika. To też nie dziwimy się, że dziś powtórne wydanie tej (już wyczerpanej) książki jest jed-

nym z najpilniejszych naszych dezyderatów w dziedzinie historji pedagogji. Dla użytku seminarjów nauczycielskich ukazały się już dwa wydania „Dziejów wychowania", które są streszczeniem „Historji".

Wydanie Źródeł do historji wychowania, którym pragnę obecnie słów parę poświęcić, to spełnienie obietnicy, danej w przedmowie do „Historji", w której Prof. Kot zapowiadał, że jako druga część tej książki ukażą się „wypisy źródłowe z dzieł najwybitniejszych pedagogów oraz z dziejów najbardziej charakterystycznych objawów w zakresie praktyki wychowawczej". I oto po kilku latach mamy już w ręku zapowiedziane wydawnictwo.

Podobne publikacje istnieją na Zachodzie, na polskim jednak gruncie jest Prof. Kot właściwie bez poprzedników. Ukazała się wprawdzie w 1913 r. Franciszka Bizonia: Historja wychowania ze źródeł czerpana, to jednak, będąc pierwszem niejako odczuciem potrzeby takiego wydawnictwa, zadania swego nawet współcześnie nie spełniła i nie przerosła ram zwykłej „czytanki pedagogicznej". Już choćby pobieżne przeglądnięcie „Źródeł" zadziwić musi ogromem i doborem materjału, przerastają one nasze w tym względzie oczekiwania. Mają za cel bezpośrednie wprowadzenie czytelnika w teorję i praktykę wychowawczą minionych stuleci. Dostosowane zostały do treści i toku myśli „Historji wychowania".

Książka Prof. Kota uderza trafnym doborem i należytym umiarem w podawaniu bogatego materjału źródłowego. Obejmuje okres od starożytnej Grecji po koniec XVII wieku. Wychowanie helleńskie przedstawione jest umiejętnie: Plutarch (Żywot Likurga) wprowadza w wychowanie spartańskie, Xenofont wspomnieniami swemi mówi o działalności wychowawczej Sokratesa, wypisy z Rzeczypospoiltej Platona dają dobry obraz poglądów pedagogicznych tego myśliciela, a kanon pedagogiki Arystotelesa zamyka Prof. Kot w siedmiu zharmonizowanych ustępach. Podobnie i wychowanie grecko-rzymskie (hellenistyczne) uwzględnione zostało w szeregu wyjątków z piśmiennictwa przeważnie rzymskiego. Poprzez ideał wychowawczy Cicerona, pedagogikę Kwintyljana, kilka ustępów o obyczaju szkolnym za cesarstwa, kończy wydawca ten okres listem św. Hieronima o wychowaniu dziewcząt.

W okresie średniowiecznym spotykamy się obok źródeł obcych z wypisami, dotyczącemi polskiej szkoły i wychowania medjawistycznego. Z żywota Kanaparza mamy ustęp o latach szkolnych św. Wojciecha, swawolę średniowiecznych scholasów krakowskich poznajemy z potępiającej bulli papieża Grzegorza IX (1230), dyplomy uniwersytetu krakowskiego (założenia i reformacji) wyjaśniają ustrój i organizację najstarszej naszej uczelni, dalej przyswaja nam Prof. Kot poglądy pedagogiczne Konrada z Byczyny, a wyjątki z arcyciekawej autobiografji szwajcara Tomasza Plattera (z I poł. XVI w.) doskonale charakteryzują typ scholasa - waganta.

Najwięcej zainteresowania budzi u czytelnika rozdział o wychowaniu humanistycznem. Tutaj panuje już zupełna przewaga źródeł polskich. Wyborna znajomość tego okresu oraz długoletnie studja specjalne Prof.

Kota, pozwoliły mu zilustrować tę epokę w najbardziej typowych wyjątkach źródłowych. Humanistyczną pedagogikę obcą reprezentują Erazm Rotterdamczyk, L. Vives i Luter. Renesansową educatio principis oświetla traktat królowej Elżbiety z 1502 r. (institutio regii pueri), przedmowa Kopernika do wiekopomnego dzieła „O obrotach ciał niebieskich" (1543) ma za zadanie wykazać jak obok kierunku językowo-retorycznego poczyna się rozwijać naukowe badanie przyrody, które w rezultacie wniosło do programów szkolnych nauki matematyczno-przyrodnicze. Polską wreszcie teorję pedagogiczną uwzględnia Prof. Kot w wyjątkach z dzieł Frycza Modrzewskiego, Mariciusa i Erazma Glicznera. Ustępy z programów polskich szkół różnowierczych, pinczowskiej i lewartowskiej i z jezuickiej ratio studiorum, mówią o ustroju i toku nauk w szkole średniej Polski XVI wieku. Nie pominął wydawca i szkolnictwa ruskiego, przytaczając część charakterystycznego testamentu kasztelana bracławskiego Wasila Żachorowskiego, w którym mowa o wychowaniu szlachty ruskiej w XVI wieku.

Część dalsza „Źródeł" najobfitsza pod względem przytoczonego materjału obejmuje wiek XVII-ty, okres reform pedagogiki humanistycznej, czasy powstawania realizmu. Z pisarzy polskich mamy tutaj obszerne wyjątki z dzieł Sebastjana Petrycego, Jana Brożka (krytyka szkoły jezuickiej); szkolnictwo parafjalne poznajemy w oświetleniu „mizerji szkolnej"; przedrukowuje w tej części wydawca znamienne i typowe dla Polski XVII wieku t. zw. instrukcje rodzicielskie (Jakóba Sobieskiego), będące wyrazem poglądów pedagogicznych ówczesnej szlachty. Pedagogję obcą, zagraniczną przedstawiają jej koryfeusze: Montaigne, Descartes (o metodzie badań nauk.), Komeński, Fénelon i Locke.

Tekst i przekłady na język polski (częstokroć pierwsze dotychczas) są bez zarzutu. Objaśnienia rzeczowe ułatwiają lekturę i zrozumienie źródłowych wypisów. Dodany skorowidz rzeczowy pozwala na dobrą i szybką orjentację w zawartości książki. Osobno należy się wdzięczność Prof. Kotowi za dołączony Album ilustracyj do dziejów wychowania. Jest to zbiór rycin (62 ilustr.) naprawdę godzien podziwu; w polskich publikacjach jest zupełną nowością, a i w obcych zająłby pierwsze miejsce.

Przez wydanie omówionych „Źródeł" dał Prof. Kot nietylko uzupełnienie swej „Historji wychowania", ale wogóle dzieło wartości pierwszorzędnej, które niewątpliwie znajdzie się w rękach wszystkich, zainteresowanych dziejami oświaty i wychowania. Z niecierpliwością czekamy na część drugą.

Antoni Knot.

Jędrzej Giertych: „My nowe pokolenie! O harcerskiej służbie Polsce". Warszawa, 1929. Skład główny w księgarni Ossolineum, Nowy Świat 69. Str. 183 mniejszej ósemki.

Książka bardzo ciekawa. Pierwsze to, o ile nam wiadomo, ujęcie w pewnego rodzaju całość systematyczną ideologji młodego pokolenia

w Polsce Odrodzonej. Autor należy do wychowanków, a dziś już do kierowników harcerstwa polskiego. Ukończył studja, odbył powinność wojskową w marynarce, jest magistrem prawa, wszedł w życie samodzielne, czynne, odpowiedzialne. Moment właśnie odpowiedni dla zdania sprawy sobie i innym, co się wzięło z wychowania i z czem się w życie idzie.

Jestto ideologja konstrukcyjna, o charakterze pozytywnym, o silnych akcentach optymizmu, zdrowego idealizmu i energji czynnej. Jej podstawę zasadniczą stanowi wiara. Nadewszystko wiara w Boga, w naród własny, jako cele najwyższe życia, cele, ku którym się zmierza i którym się służy, — wiara w naukę i cnotę, rozum i wolę, jako niezbędne narzędzia działania, — w siebie wreszcie, w ludzi swego „nowego pokolenia", jako w niezawodnych robotników lepszej przyszłości.

Tkwi w tej ideologji jakgdyby nawrót do filaretyzmu i filomatyzmu z przed lat stu, tylko z większą znacznie dozą trzeźwości i rozwagi. Ta trzeźwość i rozwaga, przy silnym idealizmie zasad, to najbardziej znamienna i radosna cecha „nowego pokolenia", bądź też jego odłamu, zaprezentowanego przez Giertycha. To nie są już romantyczni bajroniści z początku XIX-go ani nastrojowi dekadenci z początku XX wieku; to są ludzie, którzy zdążając ku celom idealnym, ani na chwilę nie tracą, a w każdym razie nie chcą tracić, starają się nie tracić realnych możliwości i widoków z bystrych, czujnych oczu, i realnego twardego gruntu pod mocnemi stopami. Naprzykład: autor, szczerze, gorąco wierzący i praktykujący katolik, pisze:

„Często słyszy się pogląd, że katolikowi nie godzi się używać twardych metod działania i walki. Zapewne, wiele jest metod... któremi katolikowi posługiwać się nie wolno. Ale walka, o ile jest prowadzona po rycersku i legalnie, no i oczywiście, o ile jest użyta w obronie dóbr na obronę zasługujących i nie dających się obronić inaczej... nie jest w niczem z etyką chrześcijańską sprzeczna. Żyjemy na ziemi, i w rzeczach ziemskich musimy się posługiwać ziemskiemi środkami. W swoim czasie kościół umiał zorganizować wyprawy krzyżowe... Pomyślmy, jakby dziś wyglądał świat, gdyby nie było wojen krzyżowych, gdyby Francja i Hiszpanja nie powstrzymały naporu Hunnów na zachodzie, gdyby Sobieski nie odparł Turków z pod Wiednia? I naodwrót, wyobraźmy sobie, coby było, gdyby akcja obronna przed zalewem Islamu okazała się sprawniejsza? Całe wielkie kraje, ongiś chrześcijańskie, byłyby uratowane dla naszej wiary i cywilizacji, cały Bliski Wschód, cała północna Afryka!"..

Z tych założeń i faktów wysnuwa konsekwencję:

„Tam gdzie jest brutalny i nie liczący się z żadnemi względami atak, tam musi też być i obrona. A kto chce się bronić, ten musi mieć siłę po temu. Kto tego nie chce zrozumieć, kto uważa, że chrześcijanin, że człowiek wierny etyce chrześcijańskiej musi być koniecznie

w rzeczach ziemskich niedołęgą, ten jest albo doktrynerem, nie liczącym się z życiem i z przykładami, przekazanemi nam przez dzieje chrześcijaństwa, albo też jest wrogiem wiary, świadomie naginającym ją do uzasadnienia szerzonych przez siebie haseł, służących do tego, by chrześcijaństwo osłabić".

Jestto bardzo dobra, męska, otwarta, jasna, logiczna i rzetelna odprawa, dana różnego rodzaju hipermoralistom i hiperpacyfistom doby dzisiejszej, którzy bądź szczerze, w zaślepionem i zacietrzewionem doktrynerstwie swojem, bądź obłudnie, w dwulicowej grze wojenno-dyplomatycznej, taktyką strusią lub... lisią usypiają czujność naszą w obliczu największych niebezpieczeństw.

Ten sam męski, otwarty ton, i tasama odwaga i rzetelność w rozpatrywaniu zadań obywatelskich młodzieży i wogóle społeczeństwa:

„Rząd nie istnieje dziś jako czynnik samodzielny... rząd jest dziś emanacją woli lub... braku woli obywateli. Dobre rządy i złe rządy są tylko wynikiem tego, jaki program polityczny oraz jakich wykonawców tego programu potrafi naród, czy ściślej, żyjące w danym momencie pokolenie narodu z pośród siebie wyłonić".

Bardzo trafnie i rozumnie też stwierdza:

„Dwa są czynniki, od których rozwój cywilizacyjny kraju zależy: wola postępu i poszanowanie tradycji. Dwie te rzeczy są sobie przeciwstawne jedynie napozór".

Natomiast przecenia autor dodatni rzekomo wpływ wychowawczy wojny, a nie docenia niewątpliwych jej wpływów ujemnych. Ciekawe, że teza Giertycha jest tutaj djametralnie sprzeczna z tezą Remarqua. Remarque powiada, że ludzie, którzy poszli na wojnę już z wyrobionym jakimś światopoglądem i stworzonym już warsztatem pracy, nie zostali przez wojnę moralnie tak bardzo zniszczeni, bo mieli się na czem opierać i mieli do czego wrócić, — ale ci najmłodsi, którzy prosto z ławy szkolnej poszli do szeregów walczących, zostali w braku własnych wyrobionych zasad i celów, zupełnie zwichnięci i złamani nerwowo, moralnie, intelektualnie. Giertych stawia tezę wręcz przeciwną: to ci starsi, powiada, przyzwyczajeni do innych przedwojennych stosunków, zostali wykolejeni przez wojnę, — „my, najmłodsi — wcale nie! „wojna nie miała w nas co łamać, bo dusze nasze dopiero pod jej wpływem ukształtowały się i okrzepły". W tem ostatniem zdaniu tkwić się zdaje pewnego rodzaju petitio principii, bo to jest właśnie, co trzeba udowodnić; o to chodzi, czy dusze świeże, wrażliwe, a niewyrobione „okrzepły" czy osłabły pod wpływem wojny i jak się pod tym wpływem „kształtowały". Niepodobna w tem miejscu zatrzymywać się dłużej nad tym tematem, — swój pogląd na tę sprawę rozwinęłam szerzej w pierwszym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego". Prawda leży gdzieś pośrodku między skrajnie przeciwnemi tezami Remarqua i Giertycha. Wojna nie jest dobrą szkołą charakterów, choć, niewątpliwie, im jaśniejsze jest jej oblicze ideowe, oraz im trwa krócej, tem wyraźniej wystąpić mogą

jej wpływy dodatnie. Wojna jest złem, ale bywa złem koniecznem, jak operacja dla chorego, o ile — jak sam Giertych słusznie to stwierdza — nie da się zdrowia ratować inaczej.

Rycerski, szlachetny ton tej gotowości bojowej autora, gdy chodzi o obronę najwyższych wartości życiowych, — zdrowy idealizm, wolny zarówno od fałszywej czułostkowości, jak od suchego doktrynerstwa, — umiar i rozwaga w samym nawet entuzjazmie, — oto dodatnie rysy tej ideologji.

Jestto jednak, pamiętajmy, ideologja przedstawiciela harcerstwa, może nawet nie całego harcerstwa (są tam dziś, jak wiadomo, fermenty...), w każdym razie odłamu tylko młodzieży. Ciekawe, ważne i pożyteczne byłoby uzupełnienie tych rozważań w drodze analogicznego systematycznego wypowiedzenia się przedstawicieli korporacyj, młodzieży wszechpolskiej, „Odrodzenia" i t. d. Wtedy obraz „nowego pokolenia" byłby pełny. Zdaje się jednak, że w zasadniczym rysunku nie uległby zmianie.

Irena Pannenkowa.

Przegląd Socjologiczny — Kwartalnik Polskiego Instytutu Socjologicznego Tom I. zesz. 1. Poznań 1930. Skład Główny: Zamecznik—Poznań.

Potrzeba naukowego czasopisma poświęconego zjawiskom społecznym była oddawna żywo odczuwana w Polsce, gdzie nader bogata refleksja normatywna dotycząca rzeczywistości społecznej pozostawała w dużej dysproporcji w stosunku do szczupłej refleksji poznawczej. To też fakt wydawania przez Polski Instytut Socjologiczny naukowego czasopisma poświęconego socjologji stanowi poważny przyczynek do stworzenia naukowych podstaw dla myśli społecznej, zwłaszcza w związku z wielką aktualnością w Polsce zagadnień wychowawczo - oświatowych, narodowościowych, klasowo - zawodowych, emigracyjnych i t. p. Na czele wydawnictwa subwencjonowanego przez Fundusz Kultury Narodowej stoją: Prof. Dr. Stefan Błachowski, Dr. Józef Chałasiński, Prof. Dr. Ludwik Jaxa Bykowski, Prof. Dr. Florjan Znaniecki i Tadeusz Szczurkiewicz. Już sam zespół redakcji pozwala mieć nadzieję, że pismo utrzymane będzie na wysokim poziomie naukowym. Dążeniem redakcji jest, aby czasopismo wyrażało całą polską myśl socjologiczną, aby znalazły się w niem atrykuły wszelkich kierunków socjologicznych. Jedynie rozprawy normatywne redakcja wyklucza, wychodząc z założenia, że „wszelkie przekształcenie istniejącej rzeczywistości społecznej wtedy tylko jest skuteczne, jeżeli się opiera na gruntownej teoretycznej wiedzy o tej rzeczywistości".

Już do pierwszego numeru udało się redakcji pozyskać pierwszorzędne siły naukowe. Mamy więc artykuł prof. Krzywickiego p. t. „Na zaraniu życia społecznego", traktujący o życiu społecznem ludów na najniższych stopniach kultury, artykuł prof. Malinowskiego z Londynu, najwybitniejszego etnologa światowego, p. t. „Zagadnienie pokrewieństwa w świetle najnowszych badań", socjologję wychowania reprezentuje rozprawa prof.

Bystronia p. t. „Szkoła jako czynnik deklasowania społecznego", wreszcie znajdujemy w pierwszym numerze artykuł prof. Znamierowskiego p. t. „Z socjologji rozkazu". Ponieważ każdy artykuł należy do odrębnego kierunku socjologji, więc czasopismo doskonale orjentuje w całem położeniu socjologji. Brak wprawdzie rozpraw należących do kierunku reprezentowanego przez Inst. Socj., jednakże znajduje on pewne oświetlenie w obfitym dziale recenzyj i polemik. Poza artykułami, recenzjami i polemikami kilkadziesiąt stron czasopisma zajmują sprawozdania z czasopism, kronika oraz bibljografja. Staranność redakcji zaznaczyła się nietylko w umiejętnym doborze treści, ale znalazła także swój wyraz w wytwornej szacie zewnętrznej, rzadko spotykanej wśród czasopism naukowych.

Abstrahując od faktu, że dla sfer nauczycielskich interesującą jest nauka wogóle bez względu na to, czy ona jest w związku z ich zawodową działalnością, należy podkreślić, że nauczyciel znajdzie w „Przeglądzie" dużo materjału, który go silnie zainteresuje. I tak szczególnie ciekawym dla sfer wychowawczych jest artykuł prof. Bystronia, który przedstawia zagadnienie niezwykle aktualne, a dotąd w Polsce nieporuszane, dalej artykuł prof. Znamierowskiego mogący rzucić dużo światła na grające w szkole dużą rolę rozkaz i przymus. Wreszcie zainteresuje nauczyciela dział recenzyj poświęconych książkom o wychowaniu.

Kto przeczyta pierwszy numer „Przeglądu", przyzna, że w pełni zasługuje on na poparcie kulturalnej cząstki polskiego społeczeństwa.

Marjan Wachowski.

POLEMIKA

W sprawie recenzji p. A. D. o Kwartalniku Psychologicznym.

Recenzja z 1-go zeszytu Kwartalnika Psychologicznego, umieszczona na str. 202 — 205 Kwartalnika Pedagogicznego (Rok II, Nr. 2 z dnia 1 kwietnia 1930) i podpisana literami A. D., wymaga sprostowania i oświetlenia ze strony redakcji Kwartalnika Psychologicznego*). Ponieważ nie jest przyjętym zwyczajem atakować poważne czasopismo, jako całość, przeto ze szczególną uwagą należy przypatrzeć się argumentom recenzenta.

Już pierwsze zdanie recenzenta mija się z prawdą, albowiem recenzowany zeszyt Kwartalnika Psychologicznego zawiera nie cztery, lecz pięć rozpraw; gdyby p. A. D. był sobie zadał trud policzenia nazwisk, jakie podał w nawiasie, byłby zapewne doszedł do trafnego określenia ilości prac ogłoszonych w owym zeszycie.

Gorzej ma się sprawa z insynuacją stronniczości i zgubnej jednostronności oraz z próbą wywarcia nacisku na podstawie tej insynuacji na Komitet Funduszu Kultury Narodowej w zdaniu: „Jest to tembardziej godne zanotowania, że Kwartalnik otrzymuje zasiłki z Komitetu Kultury Narodowej".

Wobec tego, że recenzent nie uważał za stosowne uzasadnić swoją insynuację, muszę sobie zadać pytanie, o jaką jednostronność i stronniczość możnaby mnie posądzać jako redaktora Kwartalnika Psychologicznego? Mogłoby tu chodzić — o ile widzę — albo o jednostronność przebijającą się w treści Kwartalnika, albo o jednostronność i stronniczość w doborze współpracowników. Pierwsza możliwość chyba zgóry odpada, gdyż nie można wymagać, ażeby już pierwszy zeszyt zawierał prace obejmujące wszystkie kierunki psychologiczne i wszystkie działy psychologji. O jednostronności będzie można mówić po latach — jeśli zajdzie ku temu potrzeba. W odniesieniu do pierwszego zeszytu Kwartalnika należało raczej podkreślić jego wielostronność zarówno ze względu na różnorodność tematów i kierunków w dziale prac oryginalnych, jak też ze względu na bogactwo wielkiego działu sprawozdań.

Druga możliwość, dotycząca doboru współpracowników, również nie wymaga wielu wyjaśnień, gdyż sprawa przedstawia się także pod tym

---

*) Od Redakcji:
Wspomniana recenzja zawiera osobisty pogląd p. A. D., z którym redakcja Kwartalnika Pedagogicznego nie solidaryzuje się.

względem zupełnie jasno: prócz znakomitych uczonych zagranicznych zaprosiłem szereg wybitnych psychologów polskich, którzy przyrzekli swą współpracę: Podaję ich nazwiska: Prof. Dr. S. Baley, Prof. Dr. S. Borowiecki, Doc. Dr. F. Baumgarten-Tramer, Prof. Dr. L. Jaxa-Bykowski, Dr. M. Grzegorzewska, Prof. Dr. W. Heinrich, Doc. Dr. M. Kreutz, Prof. Dr. J. Segał, Prof. Dr. S. Szuman, Prof. Dr. K. Twardowski i Prof. Dr. W. Witwicki. Pozatem wokoło Kwartalnika Psychologicznego grupuje się szereg zdolnych młodszych pracowników naukowych, których nazwiska można znaleźć częściowo w dziale „Przegląd czasopism" i z których wymieniam tu tylko tych, których prace oryginalne ukazały się lub ukażą się w najbliższej przyszłości w Kwartalniku Psychologicznym: Ks. Dr. M. Dybowski, Doc. Dr. A. Gruszecka, Dr. P. Kucharski, Dr. P. Macewicz, S. Studencki i Dr. A. Wiegner.

Wobec tak szerokiego uwzględnienia twórczych polskich sił, zarzut jednostronności czy nawet stronniczości jest gołosłowną insynuacją. Z drugiej strony jest rzeczą zupełnie jasną, że staram się niedopuścić do tego, ażeby łamy poważnego czasopisma naukowego zapisywały nieodpowiednie pióra. Staram się więc — zdaje mi się dotychczas z powodzeniem — trzymać zdala takich „autorów", których na innem miejscu [1]) nazwałem transkryptorami i którzy tworzą pewien podtyp kompilatora przez to, że zaciera ślady dzieł, z których swą wiedzę czerpie. Tacy „autorzy" nabierają czasem rozgłosu erudytów i posiadają skłonność do bluffowania czytelnika. Taksamo odnoszę się do wszelkiego rodzaju grafomanów, o których powiedział Rubczyński, [2]) że zbliżeni są umysłowo i etycznie do rzekomych wynalazców, którzy zasypują wytrwale biura patentowe pomysłami bez wartości; tacy grafomani mają chorobliwie mylne przekonanie, „iż pisanemi pracami, choćby ulotnemi artykułami, przynoszą coś nowego i przydatnego literaturze naukowej, albo pięknej". Zdaje mi się, że każdy rozsądny człowiek poczyta mi taką postawę redaktorską, niezmiernie trudną do utrzymania, za zasługę, każdy zaś transkryptor lub grafoman za jednostronność i stronniczość.

Zabawne są uwagi, jakie p. A. D. wypowiada pod adresem Ramiro Bujasa o trzymanie elektrodów. A. D. poucza Bujasa, że „układ eksperymentu psychogalwanicznego w y m a g a w ł a ś n i e p o d t y m w z g l ę d e m n a d z w y c z a j n e j o s t r o ż n o ś c i", i następnie podaje kilka elementarnych wiadomości z tej dziedziny. Zabawne są te uwagi dlatego, że odnoszą się do badacza, który od dłuższego czasu poważnie zajmuje się zjawiskiem psychogalwanicznem, zna doskonale technikę badania i z dziedziny tej ogłosił interesujące prace. Nie wątpię, że Bujas pokwitowałby te pouczenia uśmiechem. W imię prestiżu polskiej nauki pragnąłbym jednak, żeby autor jugosłowiański nie dowiedział się nigdy, z jaką reakcją spotkał się jego gościnny występ w polskiem czasopiśmie.

---

[1]) Zagadnienie twórczości naukowej. Nauka Polska, t. IX, 1928, str. 11.

[2]) W. Rubczyński: Filozofja życia duchowego. Poznań, Fiszer i Majewski, 1925, str. 445.

Następuje w recenzji p. A. D. równie mętna, jak gołosłowna ocena pracy Jaxy - Bykowskiego, bo cóż to znaczy, że „autor klasyfikuje naogół nieekonomicznie"? Takiemi ogólnikami nie operuje się w poważnej recenzji.

Bardzo smutny obraz przedstawia cały trzeci ustęp recenzji, traktujący o polemice Alberta Dryjskiego z Władysławem Witwickim. Ustęp ten bowiem zaczyna się od oczywistej nieprawdy, mianowicie że artykuł polemiczny Witwickiego stanowi „największą pracę Kwartalnika". I tutaj, podobnie jak na wstępie swej recenzji, wykazał recenzent mankament w elementarnych rachunkach; a przecież nietrudno chyba było znaleźć eksperta z pierwszej klasy ćwiczeniówki, który z łatwością byłby usunął ów błąd rachunkowy.

Poważne zastrzeżenie wzbudza zdanie recenzenta: „Do jednych błędów przyznał się Witwicki w swej Analizie, drugie nazwał „nieporozumieniami", trzecie pokrył zupełnem milczeniem". Witwicki bowiem wyraźnie pisze na str. 69 Kwartalnika Psychologicznego: „Otóż wśród pięćdziesięciu uwag, jakie zawiera artykuł Kwartalnika Filozoficznego, znajduję niektóre uwagi słuszne i z wdzięcznością je przyjmuję", a dalej na str. 70 dodaje: „Nie mogę natomiast równie łatwo zgodzić się z innemi zarzutami, których w recenzji jest rój. Dlatego, że część ich polega chyba na nieporozumieniu, a część jest mylna. Przejdę naprzód te, które zdają się wynikać z nieporozumienia a na końcu omówię mylne". Widzimy więc, że recenzent w jaskrawy sposób przekręcił myśl Witwickiego, który jedne zarzuty Dryjskiego uznał za słuszne, inne sprowadził do nieporozumień, inne wreszcie nazwał wprost mylnemi.

Pod koniec recenzji (str. 205) podkreśla p. A. D., że brak w Kwartalniku Psychologicznym polskiej pracy eksperymentalnej, co na p. A. D. sprawia bardzo przykre wrażenie, tembardziej, że pismo ma być — tu recenzent cytuje moje słowa — „mostem, rzuconym z izolowanej językowo wyspy na szeroki świat". Sądzę, że po uprzednich moich uwagach stało się rzeczą raz na zawsze zupełnie obojętną, jakie wrażenia odnosi p. A. D. Pozwolę sobie tylko dodać, że praca Jaxy-Bykowskiego, jako oparta na własnych eksperymentach i opracowująca dane eksperymentalne, jest niewątpliwie pracą eksperymentalną. Zresztą nawet gdyby nie było w 1-szym zeszycie Kwartalnika żadnej pracy eksperymentalnej, nikt rozsądny nie ukułby z tego zarzutu przeciwko Kwartalnikowi.

W tym samym ustępie zarzuca jeszcze p. A. D., że „streszczenia prac są w niektórych miejscach nieścisłe". Na poparcie tego zarzutu podaje recenzent, że słowa „zmiany fizjologicznie niemożliwe" nie odpowiadają tekstowi francuskiemu. Jest to znowu gołosłowny zarzut, ponieważ recenzent nie podaje dlaczego owe słowa nie odpowiadają tekstowi francuskiemu.

Bardzo smutnie przedstawia się następny zarzut, że „nikt nigdy nie sprowadzał świadomości (uczciwie p. A. D. powinien był powiedzieć „zjawisk świadomości") do mechanizmów nerwowych". Bo przecież powszechnie wiadomo, że takie usiłowania były w nauce bardzo częste. Te słowa „nikt" i „nigdy" dają dużo do myślenia.

Następne zdanie, zaczynające się od słów: „Nieco dalej: Teorja ta posiada tę niedogodność..." zostało tak skonstruowane, że czytelnik zostaje wprowadzony w błąd, jakoby zdanie to odnosiło się do materjalistycznego poglądu na świat. Znowu zatem ta sama tendencja urabiania błędnej opinji o „Kwartalniku Psychologicznym" w sposób zupełnie niewybredny! Pytanie „Czego?", jakie po właśnie cytowanem zdaniu stawia p. A. D., świadczy również o tem, że znowu recenzent nie zadał sobie trudu zrozumienia cudzej myśli, bo przecież łatwo było dociec, że jest w niem mowa o swoistych właściwościach tych szeregów, o których wspomina poprzednie zdanie streszczenia, t. j. o szeregach psychicznym i fizjologicznym. Na końcu tego samego ustępu swej recenzji pyta się p. A. D., czy paralelizm nie daje się utrzymać w odniesieniu do nieświadomych procesów? Jest to naiwne pytanie retoryczne. Z równą racją możnaby skonstruować setki innych pytań, ale to nie należy chyba do zadań streszczenia.

Najgrubszą (w swem własnem mniemaniu) kolubrynę wytoczył p. A. D. w ostatnim zarzucie krytycznym. Cytuje bowiem z mego sprawozdania o Międzynarodowym Kongresie psychologicznym w New Haven zdanie: „Kostyleff (Paryż) przypomniał niedostatecznie docenianą działalność W. Bechterewa, który w swym „Zarysie ludzkiej refleksologji" wykazał i t. d. i t. d." i dodaje: „Śmiem zapewnić p. S. Błachowskiego, że Bechterew takiego „Zarysu" nie napisał..." Rzeczywiście trzeba wielkiej śmiałości, ażeby z taką emfazą twierdzić, że Bechterew nie napisał traktatu o refleksologji ludzkiej. Jeżeli już — przy wielkich brakach naszej bibljografji — trudno bardzo powiedzieć, czy ktoś jakąś książkę napisał, tem trudniej zapewnić publicznie, że ktoś czegoś nie napisał. Wydaje mi się rzeczą niezwykle nierozsądną wygramolić się na drewniane szczudła sztucznego patosu i wygłaszać stamtąd w tonie śmiesznej pewności, że Bechterew takiego traktatu nie napisał. Gdyby p. A. D. posiadał więcej autokrytycyzmu, byłby niewątpliwie spostrzegł, że nawet posiadanie bibljografji o całej twórczości danego autora nie jest jeszcze dostateczną racją do wydania takiego apodyktycznego sądu. Bo przecież bibljografja mogła być niezupełna — i powszechnie wiadomo, że zdarza się to bardzo często.

Skutkiem zbiegu okoliczności zapewnienie p. A. D. stało się krotochwilne, a tylko żałować należy, że recenzent nie obrał sobie dla swej farsy innego terenu niż czasopismo naukowe. Otóż właśnie ukazało się oficjalne sprawozdanie z kongresu w New Haven p. t. „Ninth International Congress of Psychology", w którem w artykule Kostyleffa czytamy dosłownie (str. 273): „W. Bechterew has left a work which is too little known and yet is of the greatest interest, as it opens a new way to scientific progress in psychology. This is due to the fact that in his T r e a t i s e o f H u m a n R e f l e x o l o g y...[3])

---

[3]) Dla dokładności podaję, że oryginalny tytuł dzieła brzmi: Obszczije osnowy refleksołogji czełowieka (z podtytułem Rukowodztwo po objektiwnomu izuczeniju licznosti). Leningrad, 3 wyd. 1926.

Pozatem p. A. D. wogóle zwrócił się w sprawie książki o refleksologji ludzkiej pod fałszywym adresem, bo przecież ja referowałem tylko odczyt Kostyleffa.

Uderza w recenzji, że p. A. D. kryje się za dwiema literami. Dobry obyczaj nakazuje także w nauce nie strzelać z za płotu, lecz występować otwarcie i brać pełną odpowiedzialność za napaść.

O stopniu zacietrzewienia polemicznego p. A. D. świadczy wreszcie ta okoliczność, że w bogatej treści Kwartalnika Psychologicznego recenzent nie znalazł ani jednej rzeczy godnej pochwały. Smutne to jest świadectwo tego, jak p. A. D. pojmuje obowiązki recenzenta, tembardziej że chodzi tu o nowe czasopismo, które wytknęło sobie wysokie cele i już u kolebki swej zdobyło sobie wielkie uznanie w szerokim świecie naukowym w Polsce i zagranicą.

Jeżeli odpowiedziałem na recenzję, utrzymaną na tak niesłychanie niskim poziomie, uczyniłem to jedynie z obowiązku redaktora Kwartalnika Psychologicznego, który musi dbać o to, ażeby jakieś wybryki polemiczne nie szerzyły zamętu w głowach tych czytelników, którzy nie mając czasu lub ochoty do żmudnego sprawdzania pseudoargumentów recenzenta, ulegają sugestji jego tupetu.

Zaznaczam zgóry, że daleki jestem od tego, ażeby winić redakcję Kwartalnika Pedagogicznego o to, że umieściła recenzję p. A. D. Żaden redaktor nie zdoła skantrolować we wszystkich szczegółach materjału redakcyjnego. Najskuteczniejszym środkiem obrony przed wtargnięciem niepożądanych dla każdego redaktora prac jest otoczenie się tylko takim sztabem współpracowników, na których w każdej sytuacji można polegać. Zwłaszcza kiedy chodzi o recenzje.

Reasumuję: Analiza zarzutów p. A. D. wykazała, że jego recenzja jest jednym szeregiem przekręcań, niedokładności, fałszu i nieuzasadnionych insynuacyj.

Do tego typu recenzyj odnieść można słowa Nietzschego: Gdy się je dłońmi chwyci, pylą jak wory mączne...

Stefan Błachowski.

II ANNÉE LE 1 JUILLET 1930 No 2

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE
ORGANE DE LA SEKTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE—NATIONALE DES INSTITUTEURS
DES ECOLES PRIMAIRES
DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

B. SUCHODOLSKI.

It is before two instances thas the Dalton plan must be judged. The Dalton plan is a method of teaching and a method of moral education. Generally we can admit, that the value of teaching depends upon three conditions: a) curriculum, b) the method of lerning and c) the efforts made by the pupil: a) The curriculum in the Dalton schools is very similar to that of the old schools. And just the great merit of the new education movement is the discussion about the curriculum and the efforts to make the curriculum adequate to the psychology of pupils. b) The assignments as a method of teaching ave not very well planned. We find that very many topics are not apt to be treated in a laboratory way. The assignments are given by the teachers and the pupil can not be free and, in a very sense, evocative. The problem and also the way to resolve it are posed by the teachers and the pupil must give only the answers he must not think originaly. In this aspect is the dalton-school a very old School on the more formalistic and burocratic basis. c) The efforts made by the pupil, will not be very great, in the dalton school, because it neglects the social motives of working. The pupils wish only to fulfil the contracts.

The moral consequences of the dalton-education are grave According to prof. Nunn lecture there will be given more attention to the individual than to the society and to the social group.

Secondly we found in the assignments and the individual contracts a tendency towards utilitarisme. And we think, that utilitarisme in social life is very dangereous. Then: atomistic conception of society and utilitarian conception of men and labour are the essential characteristics of dalton-education.

At last, we must solve the question: to which causes is due the growth of the Dalton system. We think that these causes are to be found primarily in the fact, that the Dalton plan is a very well defined and organised system. It seems therefore, to be easy to teach in the dalton way. Secondly the atomistic and utilitarian character of the dalton education corresponds to the modern civilisation in some countries. This will show us at once the cause of its growth in America and the causes of repudiation of the system in Germany and Italy.

I. PANNENKOWA.

LE CARACTERE NATIONAL.
(d'après McDougall et Barker).

Qest ce que c'est que le caractère national? L'évolution de cette idée. La polémique entre Maciver et McDougall. Les éléments essentiels de l'esprit national d'après McDougall („The Group Mind").

La définition du caractère national d'après Barker („The national character and the factors of its formation"). L'analyse de cette définition. Son optimisme (the national character is modifiable). Les conséquences pédagogiques.

FR. ŚNIEHOTA.

DIE DUALISTISCHE AUFFASSUNG DER DINGE DER AUSSENWELT UND DIE SOG. „FEHLER" IN DER FREIEN KINDERZEICHNUNG.

Der Artikel gründet sich in der Hauptsache auf den theoretischen Ausführungen von Prof. O. Wulff in dessen Werke „Die Kunst des Kindes", berücksichtigt jedoch auch die neuere einschlägige Literatur.

Im ersten Teil seiner Arbeit sucht der Verfasser darzutun, inwieweit sich die sog. „Kinderfehler" aufgrund der Theorie

Wulffs erklären lassen. Zu diesem Zwecke referiert er eingangs 1) über die grundlegenden Thesen Wulffs, der den Typus einer „Sehform" und einer „Sehvorstellung" beim Kinde annimmt, 2) über die „Fehler" in der Kinderzeichnung selbst.

Im allgemeinen überwiegt beim Kinde die Sehvorstellung, was auch in seinen ersten Profilzeichnungen, sowie in der Darstellung von stereometrischen Körpern in Form von „Fehlern" recht deutlich zum Ausdruck kommt. So erklärt sich z. B. das „Mischprofil" daraus, dass das Kind nicht imstande ist, von der konkreten Sehvorstellung loszukommen und sich ausschliesslich an die „Sehform" zu halten. Was gemeinhin als „Fehler" in der freien Kinderzeichnung angesehen wird, ist im Grunde genommen gar kein Fehler, sondern lediglich der natürliche Ausdruck der kindlichen Auffasung der Dinge in der Aussenwelt entsprechend dem Grade seiner geistigen Entwicklung.

Den zweiten Teil der Arbeit widmet der Verfasser kurz dem Problem der aussergewöhnlichen zeichnerischen Begabung beim Kinde im Zusammenhang mit Wulffs Theorie von der Sehform und der Sehvorstellung.

Am Schlusse stellt er übersichtlich nachstehende Ergebnisse seiner Betrachtungen zusammen:

1. Die differenzielle (dualistische) Auffasung der Aussenwelt kommt beim speziell begabten Kinde noch prägnanter zum Ausdruck als beim durchschnittlich begabten.

2. Spezielle zeichnerische Beanlagung beruht nur in Ausnahmefällen auf dem ausschliesslichen Vorherrschen der Sehform oder der Sehvorstellung.

3. Höhere zeichnerische Beanlagungen setzen in der Regel eine Sythese der beiden typischen nschauungsrichtungen voraus. Dazu kommen noch andere Faktoren, wie: ausserordentlich hohe Empfänglichkeit, das Sinnengedächtnis, produktive Phantasie, ästhetisches Gefühl usw.

4. Die zeichnerische Produktivität der begabten Kinder unterscheidet sich von derjenigen der durchschnittlich begabten durch einen höheren Grad von Intensität, durch Lebendigkeit, Gefühlsbetonung, Originalität, durch Formenreichtum in der schematischen Darstellung von Objekten, sowie auch in der zeitweise auftretenden Spezialisierung hinsichtlich eines bestimm-

ten Zeichenobjekts, z. B. der menschlichen Gestalt, des Pferdes u. ä. m.

5. Die Entwicklung der zeichnerischen Beanlagung hat beim Begabten ein schnelleres Tempo; im übrigen durchläuft sie dieselben Stufen wie beim durchschnittlich begabten Kinde, jedoch so, dass etliche Uebergänge, z. B. vom Schema zur natürlichen Darstellung, wesentlich verkürzt sind. Vollkommene Natürlichkeit, einschliesslich der perspektivischen Auffassung, tritt schon sehr früh, nicht selten schon im 6. Lebensjahr zutage

6. „Fehler" können auch bei Begabten vorkommen. Gegebenenfalls überwindet sie das begabte Kind schneller als das nur durchschnittlich begabte.

7. Sogenannte „Gesichte" (nach H a r t l a u b) sind seltenere Erscheinungen; übrigens kann man sie als „reine" Sehformen ansehen.

8. Die eidetische Beanlagung kann keinesfalls als genügendes oder ausschliessliches Kriterium der speziellen zeichnerischen Begabung angesehen werden.

A. DRYJSKI.

PSYCHANALYSE UND SEXUELLE ERZIEHUNG (SCHLUSS).

III.

Die sexuelle Erziehung.

Der Verfasser bespricht zuerst einige Probleme des Reifens und bekämpft die Psychanalyse in ihrer Anwendung auf die sexuelle Erziehung.

Er zerteilt darauf den Abschnitt in drei Teile: 1. die geschlechtliche Aufklärung; 2. die Quellen der sex. Erziehung; 3. die Enhaltsamkeitsfrage.

Der Verfasser stellt fest, dass die Idee der geschlechtlichen Enthaltsamkeit ihre Berechtigung hat, auch vom Standtpunkte der Physiologie. Die Abstinenz hat spezielle Bedeutung für die Jugend, weil sie ein hervorragendes Mittel zur Stärkung des Willens, der Gesundheit und überhaupt der Vervollkommung ist.